

# Behov, muligheter og barrierer ved forbedring av elevsamtalen

*- utvikling av kommunikasjonskompetanse for seks ungdomsskolelærere ved bruk av videotrening*

**Marit Vatle**



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved

Det utdanningsvitenskapelige institutt, Institutt for spesialpedagogikk

**UNIVERSITETET I OSLO**

Mai 2009



---

## Sammendrag

### Bakgrunn for egen undersøkelse:

Myndighetene vedtok den 1. august 2007, en tilføyelse i forskriftene til Opplæringsloven § 3-4a, og markerte dermed et økt fokus på at det skal gjennomføres *jevnlig dialog* mellom lærer og elev. Dette kan vi også se igjen i Kunnskapsløftet 2006 hvor det blant annet legges større vekt på elevmedvirkning og på prinsippet om tilpasset opplæring (Bjørnsrud & Nilsen 2008). Et viktig redskap for å ansvarliggjøre elevene i forhold til egen læring og tilpasset opplæring er at lærerne jevnlig har samtaler med elevene (Bergkastet & Andersen 2006, Limstrand 2006). Elevsamtalen kan da være et viktig redskap for å la elevenes stemme bli hørt (Tangen 2008). For lærerne handler dette blant annet om å være bevisst sin rolle som samtalepartner og skape en kultur hvor de kan veilede, motivere og diskutere med sine elever. Dette fordrer at lærerne er faglig kompetente men også har bevissthet om egne holdninger og kommunikasjonskompetanse for å skape gode elev – lærer relasjoner.

Egen masteroppgave er relatert til muligheter i elevsamtalen og lærernes kommunikasjonskompetanse knyttet til et kompetanseutviklingsprosjekt. Den empiriske delen av oppgaven er knyttet til et større forskningsprosjekt ved ISP, *Læring, mestring og livskvalitet* (ISP 2006) hvor formålet blant annet var å utvikle og styrke lærernes kompetanse i elevsamtalen gjennom felles planlegging, teoriforankring og trening i kommunikasjonsferdigheter

### Formål og problemstilling:

Formålet med min undersøkelse var å fremskaffe kunnskap om hvordan bevisstgjøring og styrking av lærernes kommunikasjonskompetanse kunne ha betydning for å skape gode relasjoner mellom lærer og elev i elevsamtalen. På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende problemstilling:

*Hvilke behov, muligheter og barrierer opplevde lærerne i et kompetanseutviklingsprosjekt relatert til elevsamtalen?*

For å besvare problemstillingen har jeg benyttet meg av fire forskningsspørsmål knyttet til behov, muligheter, barrierer og praktisk anvendelse. Denne undersøkelsen har fokusert på elevsamtalen fra et lærerperspektiv

### **Metode:**

Undersøkelsen har en kvalitativ tilnærming med intervju som metode. Det gav meg mulighet til å møte lærere og få deres erfaringer, refleksjoner og tanker for å belyse problemstillingen. Jeg gjennomførte halvstrukturerte intervju med seks lærere som deltok i et kompetanseutviklingsprosjekt. Utvalget kan sees på som kriteriebasert ved at tilbudet ble rettet mot 12 lærere i en ungdomsskole som selv ønsket å styrke sine kunnskaper.

### **Resultater og sammenfatning:**

Funn fra intervjuene indikerer at det å styrke lærernes kommunikasjonskompetanse bidro til å øke lærernes bevissthet i forhold til lærer-elev relasjonen i elevsamtalen. En viktig faktor i undersøkelsen var lærernes ønske om endring. Lærerne hadde fått lite eller ingen kunnskap om samtalen med barn eller egen kommunikasjonskompetanse i sin grunnutdanning. De hadde ulik praksis knyttet til rammer og rutiner for elevsamtaler. Funn knyttet til selve gjennomføringen av kurset viser at lærerne følte at det å utarbeide kasus, gjennomføre rollespill, få tilbakemelding fra veiledere og reflekterende team førte til økt bevissthet av mulighetene i elevsamtalen. Funn viser også at tidsaspektet for gjennomføring og den teoretiske tilnærmingen ikke bidro til vekst. I møte med elevene etter kompetanseutviklingskurset fremhevet lærerne at trening i og bevisstgjøring av egne holdninger og ferdigheter førte til at de i større grad så at elevsamtalen var elevenes tid og kunne "tåle stillhet". Ved å styrke egen kommunikasjonskompetanse følte lærerne at de i større grad ble bevisst å møte elevene på en anerkjennende måte hvor nøkkelord var åpenhet, tillit, respekt, empati og likeverdighet.

## Forord

Utgangspunktet for denne undersøkelsen er egen interesse for samtaler mellom mennesker. Elevsamtalen er en slik samtale som i skolen kan gi lærerne en mulighet til å skape gode relasjoner slik at elevene kan føle medinnflytelse i forhold til egen læring og utvikling og tilpasse opplæringen til den enkelte. Gjennom egen erfaring har jeg sett viktigheten av barn som føler seg ”møtt og sett” av voksne.

Jeg vil først takke seks av lærerne i kompetanseutviklingsprosjektet for at de i en travel hverdag stilte opp og lot seg intervju. Jeg vil deretter takke mine veiledere Nils Breilid og Liv Lassen ved Institutt for spesialpedagogikk. Det å holde fokus i en turbulent hverdag er en utfordring og dere var tilgjengelig til ulik tid, men som et bidrag til at jeg fullførte.

Jeg takker familie og gode venner som har støttet meg underveis både med lange turer i skog og mark, gode ord og tanker. Ikke minst en hilsen til Trond, Ida og Stine; ”Hurra, nå er jeg endelig ferdig”. Jeg håper jeg har lært mine døtre noe om gleden og spenningen ved å få ny kunnskap i tillegg til noen ”frustrasjoner” de nok har fått med seg underveis i prosessen. Nå sier jeg takk for en uforglemmelig tid og ønsker hverdagen velkommen.

Bekkestua, Mai 2009

Marit Vatle



# Innhold

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>3</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>5</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>7</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>11</b>
1.1 BAKGRUNN FOR UNDERSØKELSEN .....	11
1.1.1 <i>Forskningsprosjekt</i> .....	13
1.2 EGEN UNDERSØKELSE .....	14
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING .....	15
<b>2. TEORETISK GRUNNLAG .....</b>	<b>16</b>
2.1 TEORETISK VALG OG BEGRUNNELSE .....	16
2.2 BEGREPSAVKLARINGER .....	17
2.2.1 <i>Behov, muligheter og barrierer</i> .....	17
2.2.2 <i>Elevsamtalen</i> .....	20
2.2.3 <i>Tilpasset opplæring</i> .....	21
2.3 RELASJONER .....	23
2.3.1 <i>Anerkjennende væremåte</i> .....	24
2.3.2 <i>Subjekt – subjekt syn</i> .....	26
2.3.2 <i>Møte</i> .....	27
2.3.3 <i>Tillit - mistillit</i> .....	28
2.3.4 <i>Maktdimensjonen</i> .....	29
2.4 SPRÅKET .....	30
2.4.1 <i>Dialog - Monolog</i> .....	31

---

2.5	KOMMUNIKASJON .....	33
2.5.2	<i>Grunnleggende holdninger</i> .....	35
2.5.3	<i>Oppmerksomhetsferdigheter</i> .....	36
2.5.4	<i>Responsferdigheter</i> .....	38
<b>3.</b>	<b>METODE .....</b>	<b>39</b>
3.1	METODISK TILNÆRMING .....	39
3.1.1	<i>Fenomenologi</i> .....	40
3.1.1	<i>Hermeneutisk forankring</i> .....	40
3.1.2	<i>Forforståelse</i> .....	41
3.2	TILNÆRMING TIL FELTET .....	42
3.2.1	<i>Uvalgskriterier</i> .....	43
3.3	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU .....	44
3.3.1	<i>Intervjuguide</i> .....	44
3.3.2	<i>Prøveintervju</i> .....	45
3.3.3	<i>Gjennomføring av intervju</i> .....	46
3.3.4	<i>Egen rolle i intervjuene</i> .....	47
3.3.5	<i>Transkribering av intervjuene</i> .....	47
3.4	ANALYSE AV DATAMATERIALET .....	48
3.5	KVALITET I FORSKNINGEN .....	50
3.5.1	<i>Validitet</i> .....	50
3.5.1	<i>Deskriptiv validitet</i> .....	50
3.5.2	<i>Tolknings og teoretisk validitet</i> .....	51
3.5.3	<i>Reliabilitet</i> .....	52
3.6	ETISKE BETRAKTNINGER .....	52



---

<b>4.</b>	<b>ANALYSE OG DRØFTING .....</b>	<b>54</b>
4.1	LÆRERNES BEHOV OG BAKGRUNN .....	55
4.1.1	<i>Forundersøkelsen – tematikk og egen fokusering.....</i>	<i>55</i>
4.1.2	<i>Tematikk i grunnutdanningen .....</i>	<i>58</i>
4.1.3	<i>Rammer, rutiner og erfaringer .....</i>	<i>61</i>
4.2	MULIGHETER I KOMPETANSEUTVIKLINGSKURSET .....	62
4.2.1	<i>Utarbeidelse av kasus .....</i>	<i>63</i>
4.2.2	<i>Rollespillets betydning .....</i>	<i>64</i>
4.2.2	<i>Tilbakemelding fra veiledere .....</i>	<i>66</i>
4.2.3	<i>Reflekterende team.....</i>	<i>68</i>
4.3	BARRIERER I KOMPETANSEUTVIKLINGSKURSET .....	69
4.3.1	<i>Teoriforankring.....</i>	<i>69</i>
4.3.2	<i>Tidsaspektet .....</i>	<i>71</i>
4.4	KONSEKVENSER FOR LÆRERNE .....	73
4.4.1	<i>Relasjonens betydning .....</i>	<i>73</i>
4.4.2	<i>Elevsamtalen - elevens tid.....</i>	<i>76</i>
4.4.3	<i>Respons- og oppmerksomhetsferdigheter .....</i>	<i>78</i>
4.4.4	<i>Muligheter i elevsamtalen.....</i>	<i>79</i>
<b>5.</b>	<b>SAMMENFATNING .....</b>	<b>83</b>
5.1	KRITISKE TANKER OM EGET DESIGN .....	86
5.2	VEIEN VIDERE .....	87
	<b>KILDELISTE.....</b>	<b>89</b>
	<b>VEDLEGG 1, SAMTYKKEERKLÆRING .....</b>	<b>95</b>
	<b>VEDLEGG 2, INTERVJUGUIDE.....</b>	<b>96</b>



---

## 1. Innledning

Den norske skole består i dag av en uensartet gruppe barn som representerer et mangfold i dagens samfunn. Dette mangfoldet vil omfatte barn med ulike bakgrunn, sosiale og faglige forutsetninger. Hva elevene forventes å lære i skolen reguleres av lærerplaner, lover og forskrifter som omfatter både elevenes sosiale, faglige og psykososiale miljø. Disse planene skal stå i forhold til det samfunnet vi lever i og dets krav til utvikling og endrede betingelser for oppdragelse og opplæring. Vi har fått økt kunnskap om at barn og unge i dag sitter på viktig informasjon om egen livsverden og for å bli kjent med denne livsverden må vi ha kunnskap og ydmykhet for å fremme elevenes ulikhet og mangfold (Gamst & Langballe 2006). Barn i dag gis større råderett, flere valgmuligheter og forventning om medinnflytelse i eget liv. Det sier seg selv at samfunnets utvikling og krav til endringer også er med å påvirke skolen og lærerrollen.

Det å møte samfunnets mangfold og krav om endringer blir lærernes utfordring og muligheter når de skal vurdere elevens forutsetninger, tilpasse undervisning og ha innblikk i den enkeltes læringsprosesser. Dette krever kommunikasjonskompetanse hos lærerne slik at gode relasjoner kan skapes gjennom dialog og på den måten være med å styrke elevenes medinnflytelse og mestring i skolehverdagen. Elevsamtalen kan da være et viktig redskap for å la elevenes stemme bli hørt (Tangen 2008).

### 1.1 Bakgrunn for undersøkelsen

Det å skape gode relasjoner gjennom samtaler mellom elev og lærer er ikke et nytt fenomen. De fleste lærere vil si at skoledagen i stor grad preges av kommunikasjon mellom lærer og elev (Haug 2003). Disse samtalene kan være uformelle og forekomme i de mange fora hvor det foregår interaksjon mellom lærer og elev, som i undervisning, friminuttene og ulike turer i regi av skolen. Samtalene kan også være et strukturert og planlagt møte mellom lærer og elev som et formelt redskap knyttet opp

mot skolens mål i grunnskolen for elevens utvikling og læring. Studier av slike strukturerte og planlagte elevsamtaler viser at disse kan påvirke elevenes positive læringsprosess og følelse av medinnflytelse (Bergkastet & Andersen 2006, Limstrand 2006, Arneberg 2004, Kinge 2006, Ulvik 2002).

Det kan virke som lærerplaner og lovverk i større grad har tatt konsekvens av nyere viten om barns læring og utvikling. Dette kan vi se igjen i Kunnskapsløftet 2006 hvor det blant annet legges større vekt på elevmedvirkning og på prinsippet om tilpasset opplæring (Bjørnsrud & Nilsen 2008). Elevmedvirkning kan være et viktig redskap for å ansvarliggjøre elevene i forhold til egen læring og tilpasset opplæring er at lærerne jevnlig har samtaler med elevene (Bergkastet & Andersen 2006, Limstrand 2006). For lærerne handler dette blant annet om å være bevisst sin rolle som samtalepartner og skape en kultur hvor de kan veilede, motivere og diskutere med sine elever. Dette fordrer at lærerne er de faglig kompetente, men også som nevnt innledningsvis, ha bevissthet om egne holdninger og kommunikasjonskompetanse for å skape gode elev – lærer relasjoner. Dette kan igjen føre frem til at den tilpassede opplæringen blir best mulig..

Departementet vedtok den 1. august 2007, en tilføyelse til forskriftene til Opplæringsloven § 3-4a, og markerte dermed et økt fokus på at det skal gjennomføres *jevnlig dialog* mellom lærer og elev sett i lys av Opplæringsloven § 1-1, generelle del og prinsipper for opplæringen i lærerplanverket for Kunnskapsløftet (Se også 1.3.1). Det er ikke spesifisert hva *dialogen* skal inneholde eller hvilke kompetanse lærerne bør ha for å skape gode relasjoner. St.melding 11 (2008-2009) omhandler *Læreren. Rollen og utdanningen* og setter fokuset på kontinuerlig kompetanseutvikling og økt kvalitet i lærerutdanningen. Ovennevnte melding viser til at lærerrollen kan deles inn i tre punkter hvor det første punktet er spesielt viktig i denne oppgaven ”*læreren i møte med elevene*”. Her står det blant annet at læreren skal ha kunnskap om ”*elevenes individuelle, emosjonelle og sosiale utvikling*” (Ibid. s. 13). For å tilegne seg denne kunnskapen kan elevsamtalen da være et viktig ”verktøy” for å bli kjent med eleven. Gjennom deltagelse i et forskningsprosjekt ved

---

Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, har jeg fått tilgang på informanter som har deltatt i et kompetanseutviklingsprosjekt. Sentralt her er det å styrke lærers kunnskap og bevissthet om egen relasjons- og kommunikasjonskompetanse i elevsamtaler. Jeg vil nedenfor gjøre rede for forskningsprosjektet som danner bakgrunn for min undersøkelse.

### 1.1.1 Forskningsprosjekt

Formålet med forskningsprosjektet *Elevsamtalen*, ledet av førsteamanuensis Liv M. Lassen, førsteamanuensis Peer Møller Sørensen, Cand.paed.spec og gestaltpedagog Heidi Mjelve og Ph.D Nils Breilid, er blant annet å utvikle og styrke lærernes kompetanse i elevsamtalen gjennom felles planlegging, teoriforankring og trening i kommunikasjonsferdigheter. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, etablerte et forsknings- og utviklingssamarbeid med en barne- og ungdomsskole på Østlandet. Dette prosjektet er igjen en del av et større forskningsprosjekt ved det samme instituttet: ”*Læring, mestring og livskvalitet*” (ISP 2006).

Dette kompetanseutviklingsprosjektet kan sees på som en pilotundersøkelse, en innovasjonstilnærming. Fokuset i delprosjektet *Elevsamtalen* er interaksjonen/dialogen mellom den unge og den voksne og de mulighetene som finnes innenfor disse møtene. Ønsket var å støtte og styrke lærerne i sine viktige oppgaver i møte med mangfoldet av elever gjennom elevsamtaler og sammen med lærerne finne frem til en god mal for kompetanseutvikling som kunne spres til andre skoler. Utvikling av kunnskap skulle vurderes både ut fra effekten opplevd av lærere og effekt opplevd av elevene. Denne oppgaven vurderer effekten opplevd av lærerne basert på en lærerundersøkelse og en analyse av videoklipp fra lærernes treningssekvenser (Breilid, Lassen og Sørensen 2007). Prosjektet tar utgangspunkt i en helhetlig og positiv pedagogikk som forsøker å identifisere muligheter og potensialet i mennesker (Brodal 2006).

Samarbeidet med ungdomsskolen innebar en intervensjon som hadde som mål å oppdatere skolens lærere på deres kommunikasjonskompetanse. Tolv lærere deltok i

et kurs som gikk over 4 måneder. I forkant ble det gjennomført en forundersøkelse hvor lærerne selv uttrykte hvilken kompetanse de hadde behov for og ønsket å styrke. Lærerne deltok deretter i et kurs med tema ”Kommunikative ferdigheter” utarbeidet av Liv Lassen (2007) hvor fokus var elevsamtalens mange muligheter og egen kommunikasjonskompetanse. Lærerne ble delt inn i 2 grupper à 6 stk som ble ledet av en kvalifisert veileder. Lærerne gjennomførte videobasert trening hvor tilbakemeldinger fra kollegaer og faglig veiledning fra lederne i prosjektgruppen var essensiell. I denne videobaserte treningen basert på rollespill fikk lærerne spille ulike roller, både lærer, foreldre og elever. De hadde på forhånd forberedt kasus ut fra temaer de selv så på som utfordrende; hvordan få stille barn i tale, utfordrendes foreldresamtaler og hvordan fremme elevens utvikling. Treningen pågikk i de åtte ukene før lærerne gjennomførte elevsamtalen. Min masteroppgave er en selvstendig studie knyttet til denne lærerundersøkelsen.

## 1.2 Egen undersøkelse

Min undersøkelse er en del av ovennevnte forskningsdesign og kan derfor sees på som en del av en innovasjonstilnærming. Formålet med egen undersøkelsen var å fremskaffe kunnskap om hvordan bevisstgjøring og styrking av lærenes kommunikasjonskompetanse kunne ha betydning for å skape gode relasjoner mellom lærer og elev i elevsamtalen. Min antagelse var at lærernes holdninger til elevene og deres grad av kommunikasjonskompetanse vil være spesielt betydningsfullt for å etablere gode relasjoner. Dette kan igjen legge gode grunnlag for interaksjonen mellom lærer og elev. Spørsmålet blir om gode dialoger kan føre til bedre mulighet for tilpasset opplæring og gi eleven større muligheter til medinnflytelse. Med utgangspunkt i teori og empiri ønsket jeg å få innsikt i hovedproblemstillingen:

**Hvilke behov, muligheter og barrierer opplevde lærerne i et kompetanse-utviklingsprosjekt relatert til elevsamtalen?**

Jeg ønsker å belyse problemstillingen med følgende forskningsspørsmål:

- 
- Hvilke følte behov for endring hadde lærerne i forhold til kompetanseutvikling relatert til elevsamtalen?
  - Hvilke faktorer opplevde lærerne fremmet deres muligheter?
  - Hvilke faktorer opplevde lærerne ikke bidro til forbedring?
  - Hvordan anvender lærerne kunnskap i elevsamtaler tilegnet gjennom kompetanseutviklingsprosjektet?

Denne undersøkelsen har fokusert på elevsamtalen fra et lærerperspektiv. Som utgangspunkt for denne masterundersøkelsen intervjuet jeg seks lærere som deltok i kompetanseutviklingsprosjektet.

### 1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av 5 kapitler. For å belyse min problemstilling har jeg gjennomført intervju med 6 lærere på en ungdomsskole. Jeg ønsker gjennom en kvalitativ tilnærming å belyse tema knyttet til samtale med elever og hvilke muligheter lærerne har for å skape gode relasjoner innenfor denne konteksten. Elevsamtalen også være et viktig middel for tilpasset opplæring til den enkelte elev. I kapittel 2 gir jeg en presentasjon av oppgavens teoretiske referanseramme som datamateriale blir drøftet opp mot. Undertema er dialektisk relasjonsteori og humanistisk rådgivningsteori knyttet til lærernes relasjons- og kommunikasjonskompetanse for å skape gode elev-lærerrelasjoner. Kapittel 3 gjør rede for de forskningsmetodiske fremgangsmåtene jeg har benyttet for å belyse min problemstilling. Jeg har også her tatt med vurdering av oppgavens validitet og reliabilitet samt etiske refleksjoner. Kapittel 4 er en presentasjon og drøfting av funn sett i lys av kompetanseutviklingsprosjektet og teorier jeg har presentert i kapittel to. I kapittel 5 vil jeg gi en sammenfatning før jeg avslutter med noen refleksjoner gjort underveis samt veien videre.

## 2. Teoretisk grunnlag

For å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål har jeg valgt en kvalitativ forskningstilnærming. Jeg har intervjuet seks lærere i en ungdomsskole. Undersøkelsen er knyttet til kompetanseutviklingsprosjektet presentert i kapittel 1.1.1. Ved å analysere og drøfte datamaterialet har jeg søkt å finne frem til et teoretisk grunnlag som belyser informantenes opplevelser og erfaringer. Jeg vil presentere og begrunne de teoretiske valg som er foretatt.

### 2.1 Teoretisk valg og begrunnelse

Flere teoretiske perspektiver har vist seg å være anvendelig for å forstå materialet og som et overordnet perspektiv har jeg valgt det sosiokulturelle perspektivet som presenterer et syn på læring. Perspektivet fremhever at all læring foregår i relasjon til mennesker og omgivelsene og språk og kommunikasjon er sentrale begrep i læringsprosessen (Dysthe 2001, Säljö 2002). Læring skjer på ulike arenaer og sammenhenger hvor skolen er en disse arenaer. Det er spesielt språket som kommunikasjonsmiddel som er sentralt i denne oppgaven ettersom elevsamtalen er en språklig aktivitet, og språket er menneskets viktigste artefakt (Säljö 2002). Dette perspektivet har røtter tilbake til russisk kulturhistorie som innenfor pedagogikk og psykologi er representert av Vygotsky (1978,2001).

Nyere forskning (Tangen 2008) antyder at relasjonen mellom lærer og elev muligens kan være den viktigste enkeltstående faktoren for å fremme elevenes læring og skolelivskvalitet. Jeg har derfor valgt å knytte teori til temaer som relasjon, dialog og kommunikasjon. Dette er sentrale begreper i forhold til læring og trivsel. Jeg vil innledningsvis starte med avklaring av sentrale begreper i oppgaven.



---

## 2.2 Begrepsavklaringer

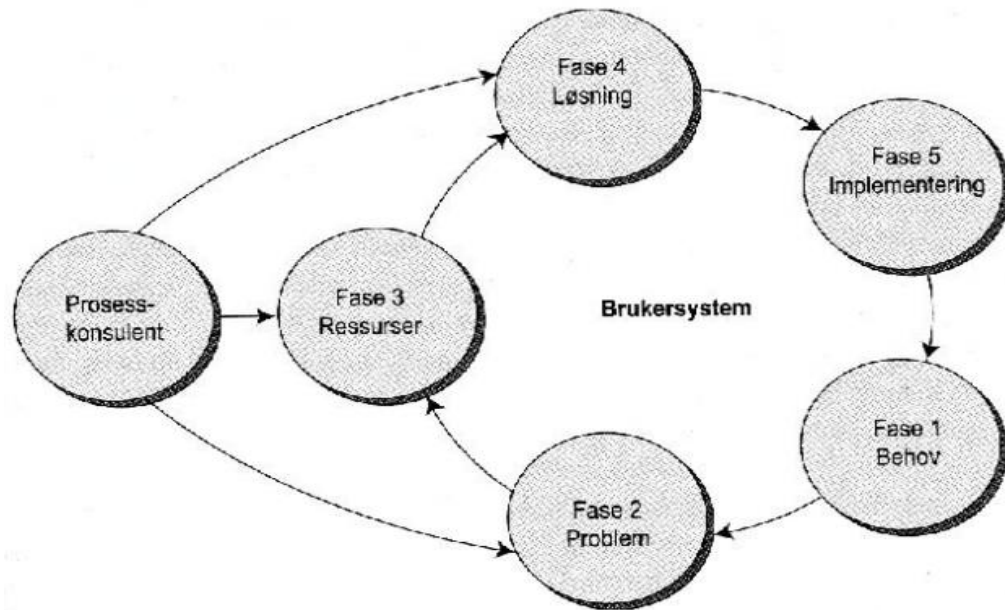
Undersøkelsen omhandler hvilke behov, muligheter og barrierer lærerne har i elevsamtalen knyttet til et kompetansehevningsprosjekt. Følgende begrep vil være eksplisitt og implisitt brukt i undersøkelsen og trenger videre presisering:

Innovasjonstilnærmingen P-S modellen, Elevsamtalen og Tilpasset opplæring. Disse knyttes opp mot fagfeltet, litteratur og skolepolitisk lovverk og begrepsavklaringene vil derfor være noe utfyllende.

### 2.2.1 Behov, muligheter og barrierer

En innovasjonstilnærming krever et systematisk arbeid og i denne oppgaven er P-S modellen valgt som tilnærming. P-S modellen er en problemløsningsmodell som tar utgangspunkt i at innovasjonen baseres på et følt behov som defineres av brukerne og er derfor aktuell å bruke i denne undersøkelsen. Det er en modell med lite fokus på personer men som i større grad er system- og gruppeorientert. Den passer også best for små grupper hvor det sentrale er at deltakerne får et eierforhold til ideen og tiltakene (Johannessen m.fl 2001). I min undersøkelse tar både arbeidstittel, problemstilling og forskningsspørsmål utgangspunkt i P-S modellen sin inndeling: behov, muligheter og barrierer knyttet til kompetanseutviklingsprosjektet beskrevet i kapittel 1.1.1.

Innovasjonsarbeid kan være et viktig verktøy i arbeidet mot utvikling av kompetanse (Skogen 2004). Skogen & Sørli (1992) definerer innovasjon som ”*En innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis*” (Ibid. s. 49). Nøkkelord er planlagt endring som krever refleksjon og bevissthet om hva som skal endres og forbedres. Forbedring viser til hva som er hensikten med innovasjonen knyttet til den konkrete brukergruppen som i min undersøkelse er lærerne. Praksis er det siste nøkkelordet og viser til at innovasjonen skal føre til at ideen for innovasjonen omsettes til praksis. Denne implementeringen ofte er en kritisk fase i endringsarbeid (Skogen 2004).



*Figur 3 Utvidet P-S-modell*

Figur 1 Utvidet P-S modell (Skogen 2004 s. 55).

P-S modellen er delt inn i fem ulike faser (Skogen 2004). Prosesskonsulent vil være den som har som ansvar for informasjon, undervisning og lede prosessen (Johannessen m.fl. 2001) og i forskningsprosjektet vil dette være prosjektansvarlige (kapittel 1.1.1). Jeg vil i det følgende kort presentere prosessen knyttet til forskningsprosjekt og min undersøkelse.

Fase 1. Lærerne deltok i en forundersøkelse hvor deres behov ble belyst og lagt til grunn for videre arbeid.

Fase 2: Prosjektansvarlige fulgte opp uttalte behov og la disse til grunn for videre presisering og valg av teoretisk fokus.

Fase3: Prosjektlederne i forskningsprosjektet bidro til undervisning, informasjon og ledelse av kompetanseutviklingskurset.

Fase4: Lærerne formet selv rollespillene ut fra tema hvor de var ansvarlig for valg av utviklingsfokus og ønske for bedring av egen praksis. Lærerne gjennomførte deretter videotrening med tilbakemeldinger fra kollegaer (reflekterende team) og profesjonelle veiledere med fokus på å støtte og styrke lærerne.

---

Fase 5: Lærerne gjennomførte de ½ årlige elevsamtalene. Prosjektgruppen evaluerer innovasjonsprosjektet. Min masteroppgave er knyttet til å belyse lærernes opplevde effekt av kompetanseutvikling.

En innovasjon er ikke alltid forbundet med muligheter og forbedring. Innovasjon er endringsarbeid og ved endring blir ofte motstand og barrierer mobilisert (Skogen 2004). Min undersøkelse forsøker å belyse lærernes opplevde behov, muligheter og barrierer ved forbedring av elevsamtalen. Følelser som frustrasjon, passivitet, distansering og motstand er naturlige reaksjoner i en slik omstillingssituasjon. Kunnskap om ulike motstandsfaktorer i innovasjonsarbeid er derfor sentrale for å (Skogen 2004).

Det finnes ulike typer motstand og jeg har valgt å presentere 4 kategorier innenfor barrierer: psykologiske, praktiske, makt- og verdibarrierer. Psykologiske barrierer knyttes til fenomener som kan opptre i den enkeltes psyke. For eksempel trygghet versus utrygghet. Hvordan en person takler endringer er avhengig av en persons basale trygghet. Her knyttes det til selvoppfatning og tidligere opplevd mestring. (Skogen 2004). God informasjon kan være med å klargjøre hva som skal skje og hvilke konsekvenser dette kan ha for den enkelte brukerne kan være med å minske psykiske barrierer. Den andre er praktiske barrieren og disse er mer konkret enn psykologiske. Det kan være barrierer i forhold til tid, ressurser (både faglige og økonomiske), uklare mål og system (Johannessen m.fl. 2005). Motivasjon er en viktig faktor for at praktiske barrierer skal løses. I forhold til tid er det viktig at alle ledd i en innovasjon er forberedt på at ting kanskje vil ta lengre tid enn planlagt. Makt- og verdibarrierer oppstår når innovasjonen kommer i konflikt med deltakernes verdiforankring. Makt knyttes ofte til menneskene som har ledende posisjoner og er ikke nødvendigvis negative. Maktbarrierer er viktig for å kunne ta vare på interesser og verdier men bør sees opp mot eventuelt i hvilke grad maktforhold hindrer innovasjonen (Ibid.).

### 2.2.2 Elevsamtalen

Ordet samtale er delt i to, ”sam” og ”tale” som betyr å snakke, tale og konversere sammen (Fremmedordbok 2005). Samtale er en grunnleggende kommunikasjonsmåte og knyttes i denne undersøkelsen til samtalen mellom lærer og elev, elevsamtalen i skolen. Selve begrepet dialog brukes ofte synonymt med samtale og ordet dialog betyr ”samtale mellom to eller flere” (Ibid.). I denne oppgaven vil begrepene ”elevsamtale”, ”samtale” og ”dialog” ha samme meningsinnhold og brukes om hverandre.

Stortingsmelding nr 30, Kultur for læring, (2003-2004) dannet bakgrunn for Kunnskapsløftet og omfatter hele grunnskolen. Elevsamtalen i skolen har kun vært forskriftfestet i den videregående skole og har vært en strukturert og planlagt samtale lærere skal gjennomføre minst to ganger i året (Forskrift til Opplæringsloven § 4-5). Ved mange skoler har det likevel vært vanlig praksis at lærerne gjennomfører elevsamtale i forkant av utviklingssamtaler med foreldre, som ofte gjennomføres to ganger i året (Bjørnsrud & Nilsen 2008).

Opplæringslova Kapittel 3 ”Vurdering i grunnskolen” omhandler vurdering uten karakter i fag og denne skal gis i form av en beskrivende vurdering av elevens mål knyttet til kompetansemålene i ulike fag. Elevene skal delta i denne vurderingen. Som nevnt under Kapittel 1.1, trådte det den 1. august 2007 i kraft en tilføyelse til forskrift til Opplæringslova § 3-4a. Denne tilføyelsen gjelder og omhandler ”Dialog og anna” og sier følgende: *”Læreren skal jamnleg ha dialog med elevane om utviklinga i lys av § 1-1 i opplæringslova, generell del og prinsipp for opplæringa i Lærerverket for Kunnskapsløftet”*.

Denne endringen er med på å legitimere dialogen mellom elev og lærer, og viser at læreren jevnlig skal ha dialog med eleven. Det er et skille mellom vurdering i form av karakterer av elevens faglige kompetanse (Opplæringslova § 3-4) og vurdering i form av dialog om ”anna utvikling”. Elevsamtalen kan da være en møteplass hvor nøkkelord som medbestemmelse og formidling av positive opplevelser er sentrale.

Dette møtet kan også representere en risiko for formidling hvor eleven kan føle seg mislykket og lite verdt. Utfallet er ofte avhengig av lærernes bevissthet om å skape en god dialog. Bjørnstad & Nilsen (2008) sier, som Dysthe (2001) og Lund (2004) at læreren vil være en viktig ”hjelper” på veien frem til å få eleven til å forstå hva en har iboende i seg selv og sine muligheter. For å kunne vurdere seg selv trenger eleven hjelp og læreren er den som gjennom dialog kan øke elevens forståelse av seg selv og sine muligheter. Kunnskapsløftet fremhever elevmedvirkning og aktiv deltakelse, og dette kan føre til større bevissthet om egne læringsprosesser og dermed større innflytelse på egen læring (Kunnskapsløftet 2006).

I min oppgave sees elevsamtalen på som en mulighet for å skape gode relasjoner mellom lærer og elev hvor lytting, inkludering og enighet er sentralt vil spørsmålet om lærernes relasjons- og kommunikasjonskompetanse være sentral. Elevsamtalen kan også gi eleven større medinnflytelse på egen læring. En refleksjon er at dialogen fordrer av lærerne en annen tilnærming enn kun det å gi tilbakemelding på mål og resultatoppnåelse. Et viktig spørsmål å stille blir da om lærerne har de ”tilstrekkelig med seg i sekken” til å møte disse utfordringene. Flere prosjekter gjennomført av Limstrand og Sjøbakken (2004), Sjøbakken (2006) og Damsgaard (2007) peker på at lærer – og elevrollen stadig er i utvikling. De fremhever det relasjonsorienterte perspektivet og viser at elevsamtaler med fokus på dialog har vært og er i utvikling. Gode relasjoner er igjen en forutsetning for tilpasset opplæring.

### 2.2.3 Tilpasset opplæring

Begrepet ”tilpasset opplæring” er hjemlet i Opplæringslovens formålsparagraf § 1-1 (Opplæringslova av 1998). Denne formålsparagrafen sier at ”*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadne hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærerkandidaten*”. Kunnskapsløftet 2006 (K06) videreformidler, som også eldre lærerplaner gjør, denne stadfestelsen og setter tilpasset opplæring (TPO) som overordnet mål (Bachmann & Haug, 2006, Kunnskapsløftet 2006, St.meld nr 30 2003-2004). Begrepet tilpasset opplæring viser til differensiert tilpasning og K06

fokuserer på at hver elev skal bli sett, hørt og få oppleve glede ved å lære på bakgrunn av egne forutsetninger (Kunnskapsløftet 2006). Elevene skal i arbeidet møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot som de selv kan mestre eller i samarbeid med andre. TPO er ikke et mål i seg selv men et virkemiddel for læring og er et gjennomgående prinsipp i hele grunnskoleopplæringen (Stortingsmelding nr 16 (2006/2007)).

Tilpasset opplæring fordrer at lærere må kjenne sine elever godt og elevsamtalen gir, som beskrevet innledningsvis, lærerne en mulighet til å bli bedre kjent med sine elever. Blir kunnskapen lærer og elev utvikler gjennom slike samtaler brukt i videre arbeid har denne samtalen fått en viktig funksjon. Gode elevsamtaler vil kunne bidra til å ansvarliggjøre lærer og elev i forhold til felles mål og kan gi læreren mulighet til å motivere sine elever til økt lærelyst som igjen kan føre til positive mestringsopplevelser. TPO handler derfor om elevenes læringsprosesser og kan knyttes til lærernes kunnskap om relasjonsbygging og kommunikasjon. Læreren har derfor en viktig oppgave når det gjelder å utvikle kunnskap om den spesielle eleven, for å kunne tilrettelegge for et best mulig læringsmiljø. Deretter fordrer det at læreren kan anvende denne kunnskapen slik at eleven når sine mål (Bjørnsrud & Nilsen 2008).

Om man i møte med eleven klarer å finne dem der de er og støtte dem i å være aktører i egen læringsprosess, kan en positiv følge bli et godt tilrettelagt skoletilbud (Limstrand 2006). Det fordrer både at læreren har evne til kontaktetablering og til å kunne gjennomføre gode dialoger med eleven. En slik kvalitet kan sikres gjennom målrettet arbeid for å utvikle lærers generelle kompetanse om relasjon og kommunikasjon og en mer spesifikk kompetanse knyttet til elevsamtalen.

Når tilretteleggingen til den enkelte elev går utover differensiering og individualisering kommer retten til spesialundervisning inn. Begrepet spesialundervisning viser til den metodiske og organisatoriske tilnærmingen som tilrådes elever med individuelle særskilte lærerforutsetninger (lærervansker) og opplæringsbehov (Buli-Holmberg 2007). Denne retten er hjemlet i Opplæringslovens Kapittel 5-1 (Opplæringslova av 1998, Stortingsmelding nr. 30) og trår til når elevens

---

utbytte i ordinær undervisning ikke er tilfredsstillende. Spesialundervisning kan være nødvendig for å oppfylle plikten til å gi tilpasset opplæring. I denne oppgaven er hovedvekten lagt på elevsamtalen og som beskrevet i Kapittel 1.3 henger dette sammen med tilpasset undervisning og derfor også spesialundervisning. Dette temaet er like aktuelt uavhengig om lærere møter elever med eller uten særskilte behov men, for marginaliserte barn vil kunnskaper om egen kommunikasjonskompetanse i større grad være med å definere utfallet av elevsamtaler.

Det er viktig å legge til at barna innenfor disse gruppene ikke er ensartet men det er alltid en fare for en marginaliserende utviklingsprosess. Det mange av barna har til felles er at de sliter i samspill med andre og å skape gode relasjoner. Undersøkelser kan tyde på at problematferd kan ha en sammenheng med relasjonen mellom lærer og elev og at det å skape gode relasjoner kan ha et forebyggende perspektiv på utvikling av problematferd (Lund 2004, Nordahl 2006).

Denne undersøkelsen er tilknyttet Institutt for Spesialpedagogikk, UiO.

Spesialundervisning ligger derfor implisitt i undersøkelsens intensjon. Som beskrevet innledningsvis fokuserer jeg på skolens mangfold og dette inkluderer også elever med spesielle behov, hvor samtaler er grunnleggende for å skape gode relasjoner.

## 2.3 Relasjoner

For å forstå betydning av relasjonen anvender jeg Anne-Lise Løvlie Schibbye sin dialektiske relasjonsforståelse. Hun er opptatt av relasjoner mellom mennesker og utvikling av selvet gjennom relasjoner med andre. Hun skriver at i dialogen er menneskets evne til å skape gode relasjoner sentral for å skape utvikling og vekst (Schibbye 2002). I dialektisk relasjonsteori er anerkjennelse et overordnet begrep og som viser til at *"Anerkjennelse er ikke noe du har men noe du er"* (Ibid. s. 247). For at utvikling og vekst skal skje må partene anerkjenne hverandre på en gjensidig måte. Hva ligger det så i å "skape en anerkjennende relasjon" mellom lærer og elev? I denne oppgaven knyttes det blant annet til elevsamtalen og læreres muligheter til å

vise anerkjennende holdninger som det å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte (Brodal 2006, Schibbye 2002).

### 2.3.1 Anerkjennende væremåte

Hegel har i sin teori vektlagt begrepet ”anerkjennelse”, og skriver at det betyr ”å se igjen, gjenkjenne eller erkjenne” (Lund 2004). Schibbye (2002) og Bae (2004) skriver at anerkjennelse er bekreftelse på en annens rett til egne opplevelser, basert på likeverd og en holdning basert på tillit. Denne holdningen inkluderer både intellekt og følelser og det er ikke snakk om metoder, strategier eller teknikker. Det å være anerkjennende kan føre til en erkjennelse om å forstå alle sider ved seg selv (Ibid.). Anerkjennelse er en væremåte som kommer til uttrykk gjennom kommunikasjon mellom mennesker. Får elevene anerkjennelse blir de bevisst seg selv og får mulighet til å erkjenne ulike sider ved seg selv (Schibbye 2002). Som nevnt innledningsvis ligger det i begrepet anerkjennelse det å *lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte*.

Når en lærer lytter er det viktig å ikke bare *lytte* til selve ordene men til følelsene bak ordene. En skal lytte uten forutinntatte holdninger og reservasjoner. I det å lytte ligger også det at lærerne må tåle ”taushet” for å gi elevene tid til å reflektere og tenke i samtalen. For at en lærer skal *forstå* eleven må denne læreren ha søkelyset på seg selv og det som skjer med en selv i relasjon med andre. I samtale med barn/elever er det viktig å tåle taushet, gi eleven tid til å tenke, lytte og se både på non-verbale og verbale uttrykk (Kinge 2006). Mange elever trenger tid til å reflektere og kan bli ekskludert fra et mulig svar ved at lærer ikke har tid til å høre dem. Å *akseptere* elevenes rett til å eie sin egen følelse, opplevelse og intensjoner er også en del av en anerkjennende væremåte (Ibid.). I begrepet *toleranse* ligger det å tåle elevenes væremåte også i situasjoner hvor samspillet oppfattes som utfordrende og består av konflikter.

Som lærere og/eller spesialpedagoger vil vi ofte møte barn som har ulik bakgrunn, forståelse og erfaring av å snakke med en voksen. Disse erfaringene kan være både positive og negative men det er viktig at læreren må gi seg selv en sjanse til å bli



---

kjent med ”akkurat den eleven”. Dette kan også knyttes til at elevsamtalene ofte har et element av vurdering i seg og Kinge (2006) sier det er viktig å ”speile” den andre uten å rose, ettersom det i det å gi ros ligger en vurderingskomponent. En god samtale fordrer at læreren er trygg på seg selv og ikke er sammenfallende med prestasjonskrav eller for store krav til løsnings- og resultat (Ibid.). Det sentrale er å gi *bekreftelse* uten vurderingsaspektet. Disse ulike væremåtene er dialektiske ved at de henger sammen, griper inn i hverandre og går over i hverandre (Schibbye 2002).

På skolene i dag møter vi elever som trenger hjelp til å forstå seg selv og til å rydde opp i følelsene sine. Da er det viktig å møte elevene på deres opplevelser og ikke bare på deres prestasjoner (Kinge 2006). Å møte elevene og ta tak i deres følelser og tanker har ikke vært vanlig praksis i skolen (ibid.). I gjennomføring av elevsamtaler har læreren en mulighet til å ta ansvar for relasjonen, undre seg med eleven, for å øke blant annet deres selvinnsett. Fokuset på elevmedvirkning og samtale uten vurderingsaspektet har som beskrevet i kapittel 2.2.2 også Opplæringslovens ved den nye forskriften i §3-4a tatt konsekvenser av.

Begrepet anerkjennelse kan forstås ulikt og kan virke noe idylliserende i sin beskrivelse. En anerkjennende væremåte kan derfor være vanskelig å omsette til enkle metoder i praksis (Bae 2004). Schibbye (2002) skriver at selv om samtalen bryter sammen så vil en anerkjennende væremåte være med å bevare denne. Motstand og frustrasjon skaper muligheter for forsoning og økt refleksjon. Det betyr ikke at relasjonen ikke er anerkjennende. En anerkjennende væremåte skal være med å danne en ramme selv om en samtale bryter sammen (Ibid.).

Nordahl (2002) skriver at det som er avgjørende i forhold til en elevs læring og utvikling er kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Består relasjonene av å bli sett, motivert og respektert vil eleven trives bedre på skolen. Den gode relasjonen kan også føre til mindre atferdsproblemer (Ibid.). Kinge (2006) understreker også viktigheten av å bli ”sett”, og sier at en anerkjennende væremåte krever av den voksne evnen til å skille mellom egne og andres opplevelse og følelser. Det viktigste er kanskje allikevel at læreren får eleven til å føle seg sett. Fordi det å bli sett betyr å

bli anerkjent for den du er. Har ikke elevene en opplevelse av å bli anerkjent vil de heller ikke føle seg ”sett” (Ibid.).

Elevene må selv ønske denne interaksjonen og i en relasjon basert på anerkjennelse kan elevene i større grad få en positiv opplevelse fordi de får eie sine egne opplevelser, følelser og verdier (Kinge 2006). Kvaliteten på relasjonen mellom voksne og unge ser ut til å være avgjørende for all samhandling (Sørli & Nordahl 1998). Denne kvaliteten viser seg gjennom lærernes evne til å vise anerkjennelse basert på et subjekt – subjekt syn og en holdning basert på tillit.

### 2.3.2 Subjekt – subjekt syn

I et dialektisk perspektiv er subjektsforståelsen sentral. Dette synet inneholder tre antagelser; for det første har individet en indre opplevelsesverden med egne fortolkninger av denne. Blir denne opplevelsen oversett kan det føre til at mennesket fratas retten til å ha et syn på seg selv. For det andre kan ikke individet forstås uavhengig av de relasjoner de inngår i. I denne sammenheng vil det si at lærerne må ta hensyn til hvordan de påvirker elevenes oppfatninger og handlinger. Individet utvikles ikke bare utenfra og inn, men i samspill med intersubjektiv deling (Stern 2004). Intersubjektivitet, som betyr ”å ta den andres perspektiv”, er sentral i elevsamtalen hvor målet er å skape en felles forståelse mellom lærer og elev (Schibbye 2002). For at utvikling skal skje er det viktig at barnet, eller eleven, sin opplevelsesverden blir gjort kjent og bekreftet samtidig som læreren fremstår med egne opplevelser. Hvert menneske har sin egen indre forståelsesverden med tanker, følelser og meninger de tar med inn i samhandling med andre. Mennesker kan ikke forstås uten den relasjonen de står i med andre. Dette handler altså om intersubjektivitet hvor to subjekter deler en affektiv opplevelse og hvor retten til egne opplevelser står sentralt (Schibbye 2002).

Motsatsen til dette subjekt – subjekt synet er et subjekt – objekt syn. Det fremhever at det finnes en antagelse om en objektiv virkelighet og at mennesker påvirker hverandre utenfra. Det som kjennetegner dette synet er blant annet gode råd,

belønning – straff, resultater og konklusjoner. Det er selve atferden, elevens atferd, som er fokuset (Schibbye 2002, Andersen 2002). Dette synet kan en også finne igjen i vår kultur og i skolen (Breilid 2007).

### 2.3.2 Møte

En viktig bidragsyter til forståelsen av dialogens betydning i møte mellom mennesker er Martin Buber. I motsetning til Bakthin sin sosiokulturelle forståelse av dialogisme legger Buber mer vekt på betydningen av menneskelige møter (Buber 1996). Dialog slik han beskriver det handler om noe langt mer enn bare en samtale. Han snakker om et møte;

*”två människor, som er förbundna i dialog, måste uppenbarligen vara vända mot varandra och måste altså – oavsett med vilken grad av aktivitet eller ens medvetande om aktivitet – ha vänt sig till varandra” (Buber 1993).*

Dialog kan også omfatte en dialog uten ytring av ord. Det fordrer at mennesker i dialogen åpner seg for hverandre. Han snakker om en indre og gjensidig åpenhet som baseres på et ønske om å berøre hverandre. Det samme gjelder i dialog med ord, det må baseres på åpenhet og berøringsvillighet (Svare 2006).

Grunnleggende holdninger legger en ramme for møtet mellom aktørene slik at interaksjon kan skje og Buber (1996) snakker om to holdninger vi har til verden rundt oss. Vi forholder oss til et ”det” som kjennetegnes ved distanse og avgrensning. Vi kan ha et ”jeg-det” forhold til både mennesker og ting rundt oss. Den andre holdningen er en ”jeg-du” relasjon. Når en sier ”du” til et annet menneske går vi fra distanse til nærhet. Han omtaler det som at det åpner seg en annen dimensjon ved tilværelsen. At en blir sett og forstått” (Svare 2006). ”Du” har ingen grenser verken i tid eller rom. (Buber 1996). Han skriver i boken ”Jeg og du”(1996) at *”mitt Du virker på meg liksom Jeg på det. Våre elever former oss, våre verker bygger oss opp”* (Buber 1996 s.17). Går vi inn i en samtale som ”jeg-det” går vi ikke inn med hele oss og hele vårt vesen. Vi er ikke i forholdet (Ibid.). Bakthin legger vekt på de sosiale

rammene rundt et menneske i større grad enn det direkte ”jeg-du” møte som kjennetegner Bubers tanker om møte mellom mennesker.

For oss voksne er dialogen et språklig fellesskap og Buber omtaler språket som en viktig møteplass for samhandling (Svare 2006). Den formelle samtalen, eller dialogen, mellom lærer og elev kan defineres som en dialog hvor en har ansvaret for å lede, en dialogleder. Spørsmålet her blir da om lærerne kan styre dialogen og holde fokus på tema. Dette er gjensidig og elevene er med å påvirke hvor godt læreren klarer å holde fokus. Et ideal innenfor dialogen er å være en god lytter. Det å være en god lytter krever både at vi vet når vi skal snakke og når vi skal lytte. Et hinder for å lytte er at vi ofte kan være for opptatt av eller eventuelt for utålmodige for hva vi selv skal si slik at vi ”glemmer” å lytte (Svare 2006). Å skape en dialog som innehar refleksjon krever en lærers erfaring og kompetanse. Det krever også at en stiller spørsmål som fordrer til refleksjon samtidig som man har tid til å lytte til de svarene en får (Bjørnsrud & Nilsen 2008). Det å skape den gode dialogen gjennom møter fordrer lærers kunnskap om egne holdninger og ferdigheter. Språk og kommunikasjon henger nøye sammen og gjennom kommunikasjon skjer læring og utvikling

### 2.3.3 Tillit - mistillit

Webster-Stratton (2005) skriver at enhver god relasjon er avhengig av tillit. Schibbye (2002) viser til det samme og hevder at det grunnleggende for å bygge opp en god relasjon er likeverd og en holdning basert på tillit. Likeverd innebærer respekten for den andres rett til egne opplevelser og gjennom denne respekten å skape en forståelse av fellesskap og trygghet (Ibid.). Det er en væremåte som kommer til uttrykk gjennom vår kommunikasjon. Limstrand (2006) skriver at tillitsbygging forutsetter involvering, at vi tør å stole på og respektere hverandre

Tillit bygger også på hver enkelts erfaring og som lærer/spesialpedagog vil vi møte elever som ikke stoler på voksne og som vi må bruke tid til å vise oss verdig deres tillit. Elever som har opplevd tillitsbrudd i nære relasjoner kan ha vanskelig for å

---

knytte seg til og stole på andre. Disse elevene trenger derfor lengre tid til å etablere tillit til mennesker de møter og er mer sårbar overfor andres motiver. Et tillitsforhold er også forbundet med en viss risiko ved at en blottlegger seg og det er kort vei fra tillit til mistillit og for noen barn kan et nytt tillitsbrudd være alvorlig. For at elevene skal ha tiltro til læreren, må lærer fremstå som tillitsvekkende og pålitelig. Det at læreren holder og følger opp avtaler, er tilgjengelig og positivt innstilt til elevene kan ha betydning for elevens tillit til læreren. Kristiansen (2004) skriver at det som kjennetegner tillit er at mennesker må tørre å være personlige og gi noe av seg selv i samtaler med andre. Hun trekker frem at gjensidighet er grunnleggende for å skape tillit. Samtaler basert på tillit består av at en føler seg akseptert og verdsatt og dette kan være med å prege en hel klasse. Tillit er noe man får på bakgrunn av hvordan en oppfører seg mot andre mennesker og kan ikke kreves men skapes over tid (Nordahl m.fl, 2005).

I elevsamtalen har lærerne en mulighet til å bygge opp slik tillit gjennom sine holdninger og handlinger. Det er også viktig at det er sammenheng mellom den kommunikasjon som foregår i klasserommet og den som foregår en-til-en i elevsamtalen. Avtaler må følges opp og lærerne må se eleven også i klasserommet. Dette er en del av en anerkjennende væremåte som fordrer lærernes evne til å tone seg inn til den enkelte både i elevsamtalen men også overføre dette til klasserommet.

En viktig del av relasjonsbyggingen er altså å skape fora for trygghet og tillit. Dette kan igjen være med å øke eleven sin faglige og sosiale mestring (Tangen 1998). For eleven kan elevsamtalen også være et viktig redskap til økt medinnflytelse. Det er viktig å påpeke at gode relasjoner ikke bare skapes gjennom noen få samtaler i året, men baseres på tillit og kommunikasjon skapt gjennom de daglige møtene mellom lærer og elev (Limstrand 2006).

#### 2.3.4 Maktdimensjonen

En samtale, som elevsamtalen, er ofte mer en enn uformell prat og kan ofte være uttrykk for en maktrelasjon (Damsgaard 2003). I alle relasjoner har begge parter et

jevnbyrdig ansvar for relasjonen. Selv om begge har ansvar og likeverdighet står sentralt, vil lærer - elev forholdet bære preg av en viss asymmetri. Med asymmetrisk forhold menes et ikke-likevektsforhold basert på at læreren i kraft av å være en voksenperson og en som har mer kunnskap har ansvaret for å skape gode relasjoner. Kunnskap representerer makt og eleven vil ofte oppfatte læreren som den som har makten og forholdet blir asymmetrisk. Hvordan læreren gir respons på det eleven formidler, hvordan de setter ord på deres opplevelser og tanker og gir eller utelater å gi respons er med å definere elevens autonomi (Limstrand 2006).

Som voksen er det læreren sitt ansvar å endre sin atferd i relasjonen for å tilpasse seg eleven. Siktemålet i samtalen er å styrke undervisningssituasjonen og skape gode relasjoner med tanke på økt læring for elevene (Arneberg 2004). Lærerens rolle er å stille seg til rådighet, støtte og veilede, ikke manipulere. Målet med samtalen er en dialog hvor maktforholdet mellom lærer og elev er mest mulig balansert (Limstrand 2006). Dialogen skapes gjennom gode relasjoner og jeg vil i neste kapittel belyse hvordan språket kan påvirkes og påvirker kommunikasjonen i en elevsamtale.

## 2.4 Språket

Språket er sentralt i kommunikasjon med våre omgivelser, betydningsfullt for fellesskapet mellom mennesker og for tilhørigheten til vår kultur og samfunn. En teoretiker som spesielt har lagt vekt på kommunikasjon og sosial interaksjon i sin kunnskapsformidling er Vygotskij (2001). Kjernen i dette sosiokulturelle perspektivet er at læring og kunnskap er en viktig del av fellesskapet og vårt viktigste redskap er språket. Vygotskij (Ibid.) mener språket er nødvendig for å utvikle høyere mentale funksjoner som redskap for tankene. Læring er en samkonstruksjon, derfor er språklige dialoger svært viktig. Et aktivt samarbeid er en forutsetning der den voksne hjelper og leder barn til å oppfatte og løse ulike utfordringer (Tetzner 2001). Dysthe (2001) skriver også at det å reflektere over de erfaringer en får ved hjelp av språket er det som fører til læring og språket er det viktigste medierende redskapet for mennesker.

Bakthin, bruker metaforen ”*hvert ord vi bruker, er fylt med ekko av stemmene til tidligere brukere*” (Dysthe 2001 s. 48). Dette viser til at vi ikke kan se på språket som en objektiv beskrivelse av våre erfaringer. Språket innebærer våre holdninger og vurderinger og plasserer disse i en historisk og kulturell setting. Språket og kommunikasjonen er, som i samtaler mellom lærer og elev, ikke målet men et middel for læring. Skolen har tradisjon for å kommunisere ved det Dysthe kaller ”*leiings- eller overføringsmetaforen*” (Ibid. s. 49). Læreren formidler et språklig budskap til eleven som mottar dette budskapet og lagrer det i minnet. Mange ville kalle dette et bilde på en undervisningstradisjon i norsk skole og Säljö (2002) sier at dette er et av undervisningsproblemene i skolen. Språket er viktig og bør preges av dialog. Jeg vil i neste kapittel kort utdype dialogalternativet til den monologiske tradisjonen i skolen.

#### 2.4.1 Dialog - Monolog

Et alternativ til ”*leiings- eller overføringsmetaforen*” er Bakthins forståelse av at all kommunikasjon er grunnleggende dialogiske (Igland & Dysthe 2001). Det vil si at forståelse og mening oppstår i et samspill mellom lærer og elev og fra elev til lærere. Dette er et alternativ til den overføringsmetaforen beskrevet i forrige avsnitt. Det grunnleggende her er at meninger ikke kan overføres men oppstår i selve interaksjonen mellom mennesker. Bakthin har en samspillsorientert forståelse av begrepet dialogisme og sier vi kan bare nå bevissthet om oss selv gjennom kommunikasjon med andre (Dysthe 2001). Dysthe (2001) skriver at dialogisme er overordnet dialog og som nevnt tidligere kan en se på begrepet dialog som den gjensidige samtalen hvor lytting, inkludering og ønske om enighet vil være viktig. Dette er ofte blitt fremhevet som et pedagogisk ideal. (Ibid.). Som beskrevet i Kapittel 1.3 brukes begrepet dialog ofte synonymt med samtale og ordet dialog betyr ”samtale mellom to eller flere”. Forstår vi dialog på denne måten, vil det i elevsamtalen være sentralt å lytte, inkludere og skape en felles forståelse.

Motsatsen til dialog er monolog og defineres som ”enetale” (Fremmedordbok 2005). Den norske skole har hatt tradisjon for den monologiske samtalen hvor lærer

formidler og eleven har som oppgave å ta imot og gi korrekte svar. Svares det riktig får eleven ros og svares det feil korrigeres det. Denne samtalen er, i motsetning til dialog, preget av liten gjensidighet fordi den stopper opp når læreren avslutter (Kristiansen 2004). Dysthe (2001) påpeker at en monologisk dialog gir den enkelte elev få sjanser til å lære å uttrykke seg verbalt. Om vi ser på skolen i et tradisjonelt perspektiv er det monologiske kommunikasjonsmodellen, eller ”leiings- eller overføringsmetaforen”, som har dominert og den gir elevene liten mulighet for å komme med egne taker og oppfatninger. Tilføyelsen til forskriftene i Opplæringslova §3-4a viser at denne tradisjonen er i endring med økt fokus på elevmedvirkning og dialogen mellom lærer og elev.

Dialogisme legger vekt på det som skjer mellom lærer og elev. Dette er en intersubjektiv modell der meninger blir skapt mellom menneskene som deltar i samtalen. Dialogismen legger vekt på interaksjonen mellom de som deltar i dialogen og intersubjektivitet er både en forutsetning og formål med kommunikasjon (Rommetveit 1974). Knyttens intersubjektivitet til elevsamtalen vil likeverdighet mellom lærer og elev være essensielt og at elevens følelser, opplevelser og intensjoner deles med læreren i et ønske om å skape felles forståelse (Kapittel 2.3.2). Lærerne må kunne tone seg inn til eleven uten at følelsene blir lærerens men eleven kan ”eie sine egne følelser”.

Dialogen mellom lærer og elev kan danne grunnlaget for at elevene får en tilpasset opplæring knyttet til sine læringsmål. For elever med ulik problematferd kan lærernes evne til dialog og evne til å skape en felles forståelse være avgjørende for deres videre utvikling og mestringsopplevelse (Skaalvik & Skaalvik 2005). De oppfatningene en person har om seg selv baseres på denne personens tidligere opplevelser og erfaringer av hvordan de blir forstått og tolket. Oppfatningene er subjektive og stemmer ikke alltid overens med andres oppfatninger av en selv. Samtidig er det ens egen oppfatningen som er viktig for egne følelser, motiver og atferd (Skaalvik og Skaalvik 2005). Elevenes skolemessige selvoppfatning knyttes



ofte til den generelle følelsen av å være flink eller svak og hvordan de opplever mestring kan være vesentlig for videre utvikling og læring.

Bandura (1997), en kjent teoretiker innenfor forventningstradisjonen, bruker begrepet "self-efficacy" om selvoppfattelse. Den knyttes til en persons "forventning om mestring" og Bandura har følgende definisjon av begrepe self-efficacyt: "*Perceived self-efficacy is concerned not with the skills you have but what you believe you can do with what you have under the variety of circumstances*" (Bandura 1997 s. 37).

Fokuset er på hva en person tror han kan gjøre med de evner, anlegg og ressurser som er iboende i seg selv. Det er ikke en generell egenskap som selvtilitt fordi en person kan ha høy self-efficacy i norsk men ikke i matte. Troen man har på seg selv i en gitt situasjon har stor betydning for selve handlingen. Mestringserfaringer er den viktigste kilden til self-efficacy (Skaalvik og Skaalvik 2005). Autentiske mestringsopplevelser bidrar til en følelse av kontroll over personlige sterke sider og styrker følelsen av å lykkes. Mestringsopplevelser er spesielt viktig i starten og det er derfor viktig å tilpasse opplæring til elevens forutsetninger for at eleven skal føle reell og opplevd mestring (Ibid.). I elevsamtaler har lærere muligheter til å fremme dette gjennom kunnskap om egen kommunikasjon, tilbakemeldinger og responser.

## 2.5 Kommunikasjon

Ved å styrke lærenes kommunikasjonskompetanse kan lærerne i større grad kunne bidra til å gi alle elever en mer positiv opplevelse av skolen basert på anerkjennelse, tillit, likeverd og jevnbyrdighet. Det viktigste verktøyet en lærer har i møte med elevene er seg selv og sentralt i undersøkelsen blir lærernes kommunikasjonskompetanse. Selve ordet kommunikasjon, handler om formidling og betyr "*å gjøre felles*" (Johannessen m.fl 2001s.81). Det er ikke bare å overføre tanker mellom mennesker men "*å gjøre felles*" mellom to eller flere mennesker. Lærernes grunnleggende holdninger legger en ramme for møtet mellom lærer og elev slik at interaksjon kan skje. Dysthe (1996) er opptatt av hvordan samtalene kan bidra til å

klargjøre og forstå elevenes tenkemåter for å tilrettelegge for bedre læringsopplevelser.

Bateson skriver at relasjonene må komme først for at kommunikasjonen skal flyte og sier videre at mennesket ikke kan la være og kommuniserer, fordi alt er kommunikasjon (Lassen 2004). Kommunikasjon blir dermed mye mer enn bare ord og viser til at det å ikke kommunisere også er kommunikasjon (Johannessen m.fl. 2004). Med det menes både det verbale, men også det nonverbale som viser til at våre gester, mimikk, tonefall, kroppsspråk også påvirker interaksjonen mellom lærer og elev. Innen kommunikasjonsteorier er det kjent at om det er manglende samsvar mellom det som er verbalt uttrykt og det som uttrykkes non-verbalt er det sistnevnte vi vil forholde oss til (Kinge 2006). På bakgrunn av det ovennevnte vil begrepet kommunikasjon inkludere alle sider som inngår i å skape forutsetninger for samhandling (Ibid.). Læreren påvirker og påvirkes av relasjonene han/hun inngår i og er ikke en nøytral observatør (Johannessen m.fl 2001).

Vi kommuniserer også både implisitt og eksplisitt om kommunikasjon og både i terapi og veiledning kan fagfolk benytte seg av reflekterende team (Ulleberg 2004). Dette er en spesiell arbeidsmodell som blir benyttet for å øke mulighetene for nye ideer. Denne modellen ble brukt i forskningsprosjektet hvor lærerne er det reflekterende teamet og kommer med sine ideer, spørsmål og refleksjoner. Den profesjonelle veileder lytter da og kommer deretter med sine refleksjoner før rollene byttes igjen. Målet er dialog både på det indre og ytre plan (Ibid.). Denne metakommunikasjonen er også viktig for lærere i elevsamtalen.

Kommunikasjon består både av grunnleggende holdninger og ferdigheter som kan skape et klima for en interaksjon og prosessferdigheter som påvirker kvaliteten og flyten i dialogen (Lassen 2002). Bevisstheten om og anvendelse av disse i samhandling og samarbeid gir læreren grunnlag for å skape gode møter med elevene sine (Bergkastet & Andersen 2006). Lærerne innehar i dag sammensatte og mangesidige roller. De skal blant annet være kunnskapsformidlere, legge til rette for læring på elevenes premisser, de skal være faglige veivisere også i sosiale relasjoner,

---

de skal være hjelpere, lagledere og er viktige modeller for sine elever. Det alle disse rollene har til felles er at de krever tid, kommunikasjon og grunnleggende kontakt. Læreren skal være den profesjonelle og ha ansvaret for samtalen. I dette ligger det at læreren bør være seg bevisst hvordan egne holdninger og ferdigheter påvirker og påvirkes i elevsamtalen.

## 2.5.2 Grunnleggende holdninger

I kapittel 2.3 har jeg beskrevet ulike holdninger innenfor dialektisk relasjonsforståelse som er grunnleggende for å skape gode relasjoner. Jeg vil utfylle disse ved å ta utgangspunkt i Carl Rogers sin klientsentrerte terapi som er grunnleggende innen humanistisk rådgivning (Johannessen m.fl 2001). Rogers er sentral for å forstå anerkjennende kommunikasjon og hevder at det er tre ulike holdninger som er vesentlig for å fremme utvikling hos en rådsøker; *Kongruens*, *Positiv aktelse* og *Empati* (Lassen 2002). Det vil også være holdninger lærer må ha til eleven i en elevsamtale.

Å være *Kongruent* betyr å være seg selv på en genuin måte. I forhold til eleven vil eleven oppleve deg som autentisk i det at du er deg selv på en fullstendig, hel og troverdig måte. *Ubetinget positiv aktelse* viser til å ha respekt for eleven som en person med menneskelige muligheter på en dyp og genuin måte. Det er viktig å innta en ikke-dømmende holdning men akseptere elevens tanker, følelser og atferd. Lærere må være villig til å dele elevens glede men også hans sorger. Lassen (2002) skriver at det å forholde seg til eleven som subjekt og anerkjenne han som hovedperson i eget liv er sentralt.

*Empati* er den tredje holdningen og har sitt oppgav i det greske ordet "empathia" og det handler om å sette den empatisk innlevende og bekreftende holdning i sentrum. I følge Rogers (1951) ligger det å fange den andres følelser og deretter uttrykke denne forståelsen for å øke selvforståelse og innsikt. Empati handler om å oppfatte den andre, formidle sin forståelse tilbake med et språk som harmonerer med elevens forståelse og prøve sin forståelse sammen med den andre. Da er man helt og holdent

tilstede i den andres opplevelse, noe som er med på å unngå den voksnes definisjonsmakt (Schibbye 2002). Bruker vi vår voksne definisjonsmakt oppfatter og definerer vi eleven ut fra vår forståelse og ikke deres. Forholdet vil da ikke være likeverdig. En empatisk holdning kan derfor beskrives som en forutsetning for å innta elevens perspektiv (Kinge 2006). Denne evnen stiller krav både til emosjonelle og kognitive prosesser. Læreren må leve seg inn i elevens følelsesverden og forstå at det er elevens følelser og ikke ens egne. Det vil også si at det ikke er lærerens følelser som er utgangspunktet for i elevsamtalen (Ibid.). Empati synes å være en forutsetning for å skape relasjoner basert på trygghet og tillit (Lassen 2002).

Som nevnt tidligere er forbindelsen mellom lærernes holdninger og handling sentral. Gode holdninger er kun nyttig når det er nedfelt i måten lærere møter elevene på. Det er sammenheng mellom lærers holdninger og anvendte ferdigheter og elevens opplevelse av disse (Lassen 2002). I elevsamtalen viser lærerne sine egenskaper også ved at det er samsvar mellom lærernes holdning og handling utenfor disse samtalene. Rommetveit (1972) skriver at mennesker er et fortolkende og meningsskapende vesen og man kan lese annet meningsinnhold enn det som var meningen. Vår bakgrunn, erfaringer, følelser og situasjoner vil være med å forme det vi ser og forstår. Han sier av vi ofte tror vi er i dialog men i realiteten er vi kun opptatt av vårt eget (Ibid.). En utfordring i elevsamtalen er kanskje akkurat å være genuint tilstede for hver elev og lytte til det den enkelte elev egentlig formidler. Dette fordrer lærernes bevissthet om egne oppmerksomhets- og responsferdigheter. Disse ferdighetene blir ofte knyttet til rådgivning og målet for lærere i skolen er primært undervisning og ikke rådgivning. Disse kan allikevel ha overføringsverdi fordi det i samtale med elevene kan være viktige verktøy for å oppnå gode relasjoner.

### 2.5.3 Oppmerksomhetsferdigheter

Ulike teoretikere innen rådgivningstradisjonen har utarbeidet faser i en rådgivningsprosess (Lassen (2002) skriver at det er to faktorer som kan sikre at en rådgivningsprosess får et positivt utfall. Det ene er at prosessen gjennomføres i sin

---

helhet og det andre er rådgivers, eller lærernes grunnleggende holdninger og egenskaper. Disse er avgjørende for prosessen (Ibid.) og kan overføres til samtaler med elevene.

Oppmerksomhetsferdigheter viser til evnen til å observere og lytte (Lassen 2002). Den første fasen er en prefase hvor kontaktetablering, basert på tillitt, trygghet og åpenhet etableres (Ibid). Som lærer og spesialpedagog henspeiles det på å være oppmerksom i, under og etter elevsamtalen for å sikre elevens deltakelse i egen utviklingsprosess. Denne oppmerksomheten vises til at lærere forbereder eleven på når elevsamtalen finner sted og forbereder situasjonen med blant annet å finne et fast sted for å unngå avbrytelser. Egne forberedelser er også viktig for å huske navn og å gå gjennom viktige punkter og temaer. Den fysiske plassering i selve rommet og gi seg selv en mulighet for øyekontakt uten å virke påtvunget er viktig for å sikre elevens oppmerksomhet (Lassen 2002). Hvordan lærerne legger de praktiske forholdene til rette sier også noe om lærernes vektlegging av dialogen mellom lærere og elev.

Elevens kroppsspråk og utseende vil gi læreren en indikasjon på hvilke tanker, følelser og forhold de har til seg selv og læreren i denne settingen. Lassen (2002) skriver at disse ikke skal fortolkes men registreres fordi det kan gi en indikasjon på om det er kongruens mellom verbale utsagn og kroppsspråk. For å fange opp ulike signaler fra eleven fordrer det av lærer at han er tilstede og virkelig ser og lytter til eleven (Ibid.). Etableres kontakt med eleven basert på aktiv lytting vil eleven lettere møte opp, noe som er første steg i prosessen. Rogers (1980) skriver at man må lytte mer enn man spør. Aktiv lytting handler om å gripe det essensielle i det som sies og vil innebære pauser og anledning til refleksjon, bekreftelse, gjentakelse og oppsummering (Gamst & Langballe 2004, Lassen 2002). Kunsten og utfordringen er å ha en ikke-dømmende holdning og i å stille de rette spørsmålene til rett tid.

### 2.5.4 Responsferdigheter

Responsferdigheter er med å kartlegge situasjonen for eleven (Lassen 2002). Viktige ferdigheter er å stille åpne spørsmål: hvem, hva, hvor, når, hvordan og hvorfor.

Sistnevnte bør brukes varsomt og vurderes ut fra situasjonen. Det bør stilles så åpne spørsmål som mulig for å ikke å stoppe opp i kommunikasjonsprosessen og få kun ”ja” og ”nei” svar. Videre er speiling av elevens innhold, følelser og mening viktig.

Eleven får høre sine egne ord og kan selv vurdere om det hun har sagt er det som menes. Det er også en bekreftelse om lærer og elev snakker samme språk. Andre sentrale responsferdigheter kan være å stille utfordrende og undrende spørsmål, gi informasjon og oppsummere det eleven har sagt (Lassen 2002). Dette skal til sammen gi eleven, mulighet til å få oversikt over hva som blir sagt og læreren en tilbakemelding på om han har lyttet til eleven. Undersøkelser viser også at det er sammenheng mellom elevens opplevelse av å bli sett og bekreftet av lærerne og kvaliteten på læringsmiljøet i klassen (Nordahl m.fl 2002).

### 3. Metode

I dette kapitlet tar jeg for meg forskningsmetoden i undersøkelsen. Vitenskaplig metode skal ta utgangspunkt i problemstillingen og er knyttet til den planmessige fremgangsmåten i forskningsarbeid. Jeg vil redegjøre for forskningsmessig tilnærming og valg av intervju som metode. Jeg vil deretter se på tilnærming til feltet, det kvalitative forskningsintervju og gjennomføring av intervju. Avslutningsvis vil oppgavens validitet, reliabilitet og etiske betraktninger bli belyst. Jeg bruker betegnelsen ”min undersøkelse” når jeg refererer til den undersøkelsen jeg har gjort og ”kompetanseutviklingsprosjektet” når jeg refererer til forskningsprosjektet ved ISP (kapittel 1.1.1).

#### 3.1 Metodisk tilnærming

Metode betyr ”veien til målet” og for å gjennomføre masterprosjektet bør denne bestå av logiske og reflekterte valg (Silvermann 2001). Holter og Kalleberg (1996) sier at forskningsmetoden består av fremgangsmåter og strategier for å hente inn, bygge opp og analysere datamateriale. Befring (2002) skriver at forskning er et faglig kvalitetsarbeid for å etterprøve og fornye kunnskap. Forskning har videre til hensikt og hovedmål å være kunnskapsutviklende og skape erkjennelse, samtidig som forskning er et faglig potensial for nye perspektiv (ibid.). Min undersøkelse har en kvalitativ tilnærming og målet med kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen 2004).

Valg av metode må sees i sammenheng med undersøkelsens formål som omfatter de fremgangsmåter som er brukt for å belyse problemstillingen: **Hvilke behov, muligheter og barrierer opplevde lærerne i et kompetanseutviklingsprosjekt relatert til elevsamtalen?**

Fokuset er på lærernes relasjons- og kommunikasjonskompetanse anvendt i elevsamtalen og dennes betydning for interaksjonen mellom lærer og elev. Jeg har

derfor valgt intervju som metode fordi det gir meg mulighet til å møte lærere og få deres egne erfaringer, refleksjoner og tanker rundt min problemstilling (Dalen 2004). Det er ikke det kvantitative, bredden, gjennomsnitt og antall som er interessant, men det kvalitative og kontekstuelle som går i dybden (Ibid.). Denne metodetilnærmingen gir også forskeren mulighet til å analysere intervjuene i forhold til hverandre (Kruuse 2007). I relasjon til dette blir den vitenskapsteoretiske tilnærming ledet mot en fenomenologisk og hermeneutisk fortolkningsprosess (Dalen 2004).

### 3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi er en filosofisk tradisjon som har vært svært sentral i samfunnsvitenskaplig tenkning (Dalen 2004). Da det er lærernes opplevelser og subjektive erfaringer som er av betydning er det naturlig å bruke en fenomenologisk forståelsesramme i undersøkelsen. Målet er å søke mot beskrivelse av sentrale begreper. Ved å se på dette kan vi oppnå et nyansert bilde av hvordan lærerne kan skape gode relasjoner ved å fokusere på egne kommunikasjonskompetanse i elevsamtalen fra deres ståsted. Fenomenet jeg undersøker er behov, muligheter og barrierer i elevsamtalen og lærernes opplevelser og erfaringer tilknyttet et kompetanseutviklingsprosjekt. Metoden jeg har valgt gir meg muligheter til å få tilgang til lærernes opplevelser både før og etter intervensjonen i kompetansehevingskurset de deltok i. Jeg prøver å forstå fenomenet ut fra lærernes perspektiv og få frem deres kunnskap fra deres ståsted (Kvale 1997). Jeg har beveget meg i retning av en hermeneutisk fortolkningsmåte hvor forståelse har oppstått mellom nye studier av datamaterialet og teori.

### 3.1.1 Hermeneutisk forankring

Hermeneutikk er fortolkende vitenskap og danner et teoretisk fundament for den kvalitative forsknings vektlegging på forståelse og fortolkning (Dalen 2004). Målsetningen for hermeneutisk forskningstradisjon er fortolkning av utsagn og fokus på det meningsinnhold som ikke fremstår som umiddelbart innlysende (Ibid.). Kvale



---

(1997) påpeker at det kvalitative intervju prøver å forstå verden ut fra intervjupersonens livsverden, for så å fortolke betydningen av de beskrevne fenomener og dermed forstå dem (Kruuse 2007).

Hermeneutikk er en analysemetode som setter mening foran forklaring, og legger vekt på forståelse av sammenheng, mening og intensjon (Wormnæs 2006). Det er tre sentrale forhold forskeren bør være bevisst på. Det første er sin egen forforståelse (se 3.1.2). Det andre forholdet for å få en dypere forståelse må en se budskapet i lys av en helhet og helheten i lys av delene. Sagt på en annen måte: nye fortolkninger og tolkninger kan oppstå i samspill underveis fordi hver gang tekst leses, tolkes den i forhold til del – helhet, og det blir derfor en vekselvirkning mellom helhet og del, forståelse og forskers erfaring som vi kjenner som *den hermeneutiske spiral* (Dalen 2004, Fugleseth 2006). Dette vil føre til ny forståelse og slik fortsetter spiralen. Det tredje forholdet er at resultatet eller konklusjonen ikke er en endelig konklusjon. I praksis blir ofte resultatet presentert men i dette fortolkningsresultatet er det ofte ikke en entydig konklusjon (Wormnes 2006). Det vil si at det sentrale innen hermeneutisk tekning er å skape en dypere meningsforståelse, ikke et endelig resultat (Dalen 2004). Jeg vil i neste kapittel begrunne egen forforståelse som kan være å påvirket forståelse og fortolkning av materialet.

### 3.1.2 Forforståelse

Til grunn for all forskning ligger en forforståelse eller en forståelseshorisont (Wormnes 2006). Kvale (1997) sier at forforståelse kan påvirke forskningsprosessen i en subjektiv retning. Det vil si at min bakgrunn og erfaring til oppgavens tema knyttet til tidligere og nåværende utdanning, erfaring fra samtaler med barn og foreldre vil påvirke tolkningen av data. Jeg har også, gjennom nåværende utdanning ved Institutt for Spesialpedagogikk, gjennomgått kommunikasjonskurs med vekt på rådgivning og egen kommunikasjonskompetanse tilsvarende kurset informantene gjennomgikk bare i større format. Dette, sammen med andre relasjons- og kommunikasjonerfaringer,

har gjennom årenes løp ført til en grunnleggende interesse for muligheter innenfor samtaler, relasjoner og dialog mellom mennesker.

Jeg skal ikke gjennomføre intervju med mennesker i en vanskelig livssituasjon. Mine informanter er lærere som selv har ønsket å styrke sin kunnskap gjennom å delta i et kompetanseutviklingsprosjekt. Jeg har fått tilgang til deres tanker og opplevelser rundt tema elevsamtalen og hvordan eventuelt kompetansehevingskurset bevisstgjorde dem i forhold til tema. Samtidig ville en annen person som intervjuet kunne få annen viten fordi vedkommende hadde annen forforståelse og erfaring. Mine data er derfor kontekstavhengig og meningen i dem påvirket av min bakgrunn og forforståelse. Dette betyr at min forforståelse kan påvirke forskningsprosessen i subjektiv retning siden tolkningen av data er preget av konteksten de er i og forforståelsen jeg bærer med meg (Wormnes 2006). Jeg viser også i valg av teori noe av min forforståelse ved å velge sosiokulturell teori, relasjons- og kommunikasjonsteori. Gadamer vektlegger at ved å være bevisst sin egen forforståelse kan forskeren bli mer sensitiv for å utvikle teori i sitt eget datamaterial (Dalen 2004).

### 3.2 Tilnærming til feltet

Det ikke uvanlig at forskeren undersøker feltet ut fra hvor informantene befinner seg, hvem de er og hva de kan bidra med og eventuelt hva en trenger av tillatelser til det aktuelle forskningsfeltet (Dalen 2004). Dalen (Ibid.) har gjennom Hammersley & Atkinson lansert begrepet portvakt (døråpner) som viser til en som kontrollerer tilgangen til informantene. Ved å delta i et prosjekt ble informantene gjort tilgjengelige for meg gjennom denne deltakelsen. Fellesprosjektet *Elevsamtalen* fungerte derfor som en døråpner for meg. Jeg fikk mulighet til å delta i et prosjekt og intervju lærere som deltok i et kompetanseutviklingsprosjekt ved en barne- og ungdomsskole på Østlandet.

### 3.2.1 Utvalgskriterier

Lærerne jeg intervjuet deltok i et prosjekt hvor de ønsket å bli kjent med hvordan de kan styrke egen relasjons- og kommunikasjonskompetanse for å bedre interaksjonen med elevene. De viste interesse for å endre på innholdet i elevsamtalen ved å tilegne seg mer kunnskap om egen rolle. Deres ønske om endring har vært sentralt for å belyse min problemstilling på best mulig måte. Det var hovedsakelig lærere ved ungdomstrinnet som fikk tilbud om å delta i dette prosjektet. Lærergruppen ved ungdomsskolen bestod av lærere med ulik erfaring i forbindelse med gjennomføring av elevsamtaler knyttet til egen kommunikasjonskompetanse.

Utvelgelsen kan sees på som kriteriebasert (Dalen 2004) ved at tilbudet ble rettet mot 12 lærere i en ungdomsskole som selv ønsket å styrke sine kunnskaper.

Lærergruppen bestod av fem menn og syv kvinner. Et ønske, ikke et utvalgskriteriet, ble da å få intervju like mange lærere av hvert kjønn for å belyse problemstillingen best mulig. Jeg fikk en kontaktperson tilknyttet ungdomsskolen og vedkommende valgte ut 6 lærere, tre av hvert kjønn fordelt på de ulike klassetrinn. Dette førte til bredde på informantene selv om utvalget ble redusert fra tolv til seks lærere. Dalen (2004) skriver også at i et kvalitativt intervju må utvalget ikke være så stort da gjennomføring av intervjuene og bearbeiding av data tar mye tid. Hun understreker at det allikevel er viktig at informantene består av et representativt utvalg fordi de skal danne grunnlag for videre tolkning og analyse (Ibid.).

Jeg var invitert med til kommunikasjonskurset i forkant av forskningsgruppens gjennomføring av kompetanseutviklingsprosjektet og fikk treffe lærerne jeg skulle intervju. Kontaktpersonen fikk på forhånd tilsendt hovedtemaer for intervjuene slik at de var forberedt på temaene knyttet til masteroppgaven. Før intervjuet ble informantene informert om deres rett til anonymitet og at de når som helst kunne trekke seg fra intervjusituasjonen. De skrev alle under en samtykkeerklæring før gjennomføring av intervju (Se vedlegg 1).

### 3.3 Det kvalitative forskningsintervju

Det mest kjente trekket ved kvalitative data er at den språklig fremstiller data gjennom opplevelser, observasjoner eller samtaler (Fog 2004, Befring 2002). Befring (2002) skriver at man leter etter det spesielle og de sentrale fellestrekkene i det man studerer. Jeg ønsket å få lærernes subjektive opplevelser og refleksjoner rundt deres muligheter som finnes innenfor elevsamtalen knyttet opp til et kompetanseutviklingsprosjekt. Jeg har derfor valgt det kvalitative forskningsintervju som tilnærming. Forskeren i et slikt intervju kan ut fra problemstillingen vurdere om det mest hensiktsmessige er åpne eller mer strukturerte intervjuer (Kvale 1997, Dalen 2004,). Jeg har i min oppgave gjennomført semistrukturerte (halvstrukturerte) intervjuer for å belyse min problemstilling. På bakgrunn av relevant litteratur, kunnskap om prosjektet *Elevsamtalen*, informasjon fra prosjektets forundersøkelse og intervensjon, kategoriserte jeg spørsmålene under fem hovedtemaer (Se vedlegg 2) i min intervjuguide.

#### 3.3.1 Intervjuguide

En intervjuguide kan utformes på flere måter, det kan være et detaljert oppsett med helt konkrete spørsmål eller en grov skisse med emner forskeren bør dekke. Jeg valgte som beskrevet over et semistrukturert intervju. I disse intervjuene har forskeren utarbeidet og planlagt spesielle temaer på forhånd (Kvale 1997, Dalen 2004, Kruuse 2007). Det vil si at intervjuet blir delt inn i emner, eller temaer, og spørsmål knyttes til disse temaene. Selv om jeg har tidligere erfaringer fra samtaler var rollen som intervjuer ny for meg og jeg vurderte at jeg i denne samtaleformen i større grad kunne lytte til det som ble formidlet. Jeg sikret på denne måten at intervjuene dreide seg om de samme hovedtemaene i intervjuguiden, samtidig som jeg ønsket det så åpent at det ville være mulig å endre noe underveis (Kvale 1997). Det var naturlig å ha samme intervjuguide til mine seks informanter.

Intervjuguiden la viktige premisser for hva intervjuet skulle fokusere på og hensikten var å få frem svar som var utgangspunkt for analysen. Jeg valgte også å ha konkrete

---

spørsmål under de fem hovedtemaene i intervjuguiden. Jeg har forsøkt å ha så åpne spørsmål som mulig og oppfordret lærerne til å fortelle fritt i de situasjonene det var naturlig. Samtidig hadde temaene en fast ramme knyttet til mitt ønske om å fremstille datamaterialet tematisk.

Min undersøkelse er en del av et større forskningsprosjekt (kapittel 1.1.1) og prosjektets forundersøkelse ligger som et bakteppe for hva lærerne selv ønsket å få mer kunnskap om før gjennomgåelse av kurset og knyttes til første tema.

Kompetanseutviklingskurset var en del av en innovasjon som min undersøkelse er knyttet til og en viktig faktor i P-S modellen (kapittel 2.2.1) var å kartlegge lærernes egne behov for endring, muligheter og barrierer etter gjennomført kurs. Jeg så i etterkant at tema og forskningsspørsmål ville overlappe hverandre. En refleksjon i etterkant er at jeg kunne hatt en annen inndeling av tema for å få en klarere sammenheng mellom forskerspørsmål og intervjuguide. Jeg vurderte underveis om jeg kunne valgt strukturert intervju siden tema og spørsmål ble så spesifiserte som de ble men opplevde at jeg fikk større frihet underveis til å følge opp lærernes innspill og tilpasse meg deres vektlegging. For å sikre kvalitet på intervjuet ønsket jeg å gjennomføre et prøveintervju (Dalen 2004).

### 3.3.2 Prøveintervju

I et kvalitativt intervju bør en alltid foreta ett eller flere prøveintervju for å teste seg selv som intervjuer men også for å gjennomgå spørsmålene en har utarbeidet (Kvale 1997, Dalen 2004, Fog 2004, Kruuse 2007). Det tekniske utstyret bør også prøves ut før gjennomføring av selve intervjuet. Jeg valgte å gjennomføre et prøveintervju med en spesialpedagog som ikke var tilknyttet kompetanseutviklingskurset men hadde kunnskap om samtaler og hadde selv gjennomført tilsvarende kurs ved ISP. Jeg fikk gode og konstruktive tilbakemeldinger på spørsmålenes formulering. Hun synes blant annet at jeg burde moderere språket mitt noe i forhold til bruk av fremmedord knyttet til fagterminologien. Selv om jeg vektla korte og konkrete spørsmål opplevde jeg at lærerne i gjennomføring av intervjuene ikke oppfattet hele spørsmålet. Dette gjaldt

spesielt i forhold til tema om egen relasjons- og kommunikasjonskompetanse. Jeg valgte da å omformulere språket slik at spørsmålene ble forstått. Noen av spørsmålene gikk også over i hverandre og ble etter prøveintervjuet valgt bort. Rekkefølgen ble også endret noe for å få en mer naturlig oppbygning. Dette prøveintervjuet gjorde at det ble bedre flyt i spørsmålene, jeg ble tryggere og kunne i større grad konsentrere meg om dialogen med informantene.

### **3.3.3 Gjennomføring av intervju**

Jeg hadde gjennom forskningsprosjektet som dannet bakgrunn for eget prosjekt, møtt de seks lærerne jeg skulle intervju. Tidspunkt ble bestemt og gjennomført på skolen. Dette var lærernes ønsker for å bli med på intervjuene grunnet at det foregikk hovedsakelig i lærernes fritimer. Innledningsvis hilste vi og jeg ba lærerne lese og skrive under en samtykkeerklæring før intervjuet startet. I dette skrivet ble det gitt generell informasjon om prosjektets bakgrunn og formål (se vedlegg 1). Jeg hadde på forhånd sendt e-mail til min kontaktperson på skolen med informasjon om hovedtemaene jeg hadde i min intervjuguide. Intervjuene varte fra 35 min – 1 time og ble gjennomført i en periode på tre uker.

I møte med informantene bør en ta seg tid til å introdusere seg selv og formålet med intervjuet. Det er viktig å avsette god tid og ta seg tid til en avsluttende samtale (Dalen 2004). I intervjusituasjonen prøvde jeg derfor å være bevisst på å la lærerne snakke, tenke og ta pauser uten avbrytelser fra meg. I et kvalitativt forskningsintervju er det ikke dialog mellom intervjuer og informant som er det sentrale men informantens egne opplevelser som står i sentrum (Dalen 2004). Samtidig vil det være sentralt å se på hvordan intervjuer og informanter påvirker hverandre i intervjusituasjonen (Järvinen & Mik-Meyer 2005). Jeg hadde i utgangspunktet satt av ekstra god tid til gjennomføring av intervju fordi jeg ønsket at lærerne skulle ha mulighet til å eventuelt komme med utfyllende informasjon og endringer. Jeg opplevde intervjusituasjonen som god og intervjuene ble gjennomført som planlagt. Intervjuene ble tatt opp med digital diktafon noe som var med å sikre

---

undersøkelsen validitet. Jeg noterte også ned memos rundt intervjusituasjonen etter hver samtale (Dalen 2004) noe jeg senere hadde god bruk for.

### 3.3.4 Egen rolle i intervjuene

I tråd med oppgavens vitenskapsteoretiske perspektiv er det ønskelig at jeg gjennom intervju skal få frem informantenes opplevde livsverden, men et intervju vil ikke bare vise en refleksjon av individuelle, subjektive erfaringer men også interaksjon mellom læreren og intervjuer (Järvinen & Mik-Meyer 2005). Interaksjonen mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet er derfor avgjørende for gjennomføring av intervjuet. Denne vil være foranderlig og skapes i møte mellom to. Det er derfor viktig å være seg bevisst og erkjenne at dialogen mellom forsker og informant vil påvirkes av interaksjonen mellom dem. Det vil si at jeg som forsker har et relasjonelt ansvar (Ibid.).

Jeg har gjennom tidligere studier og arbeid erfaring som samtalepartner. I tillegg har jeg gjennom studiet i mastergrad ved universitetet i Oslo fått verdifull trening og kunnskap om rådgivning, kommunikasjon og veiledning. Jeg har bevisst tenkt på egen rolle og prøvd å legge forholdene til rette basert på at jeg inntok en lyttende holdning ved ikke å avbryte og la lærerne eie sin egen historie. Jeg har forsøkt å tone meg inn til den enkeltes lærer sin personlighet. Som forsker har det vært mitt ansvar å fremme relasjonen ved å ha en anerkjennende holdning basert på intersubjektivitet i møte med hver av min seks informanter. Det viktigste var å skape en god dialog samtidig som jeg reflekterte over hvordan jeg påvirket deres meninger og tanker med mine spørsmål og kommentarer underveis. Jeg har opplevd møte med lærerne som gode. Jeg opplevde også at tema i intervjuet hadde en positiv undertone da det var lærernes erfaringer etter et kurs de selv uttrykte ønske om å delta i som var målet.

### 3.3.5 Transkribering av intervjuene

Målet med analyse av et datamaterial er å avdekke typiske mønstre men også forstå meningsinnholdet. Dette kan føre til nye tolkninger og innsikt (Dalen 2004). Etter å

ha samlet inn data forsøkte jeg å transkribere så nøyaktig og direkte som mulig umiddelbart etter hvert intervju. Dette for å sikre at materialet fra lyd til tekst skulle bli så lik oversettelsen til informantene (Kvale 1997, Dalen 2004). Denne prosessen var tidkrevende, men har ført til at jeg ble godt kjent med mitt intervjumateriale og fikk anledning til å reflektere over informantenes tanker og meninger underveis. En viktig refleksjon er, som Kvale (1997) sier, at en transkriberingsprosess ikke kun er en teknisk aktivitet. Det er også en fortolkningsprosess hvor en beveger seg fra muntlige til skriftlige sammenhenger. Kruuse (2007) skriver at det er viktig å skille mellom de ulike måtene å fortolke og tolke på og at ulike måter å stille spørsmål på gir ulike svar.

For å sikre minst mulig datareduksjon, som er en viktig del av analysen, gikk jeg gjennom hvert intervju flere ganger for å kontrollere at transkripsjonen var så nøyaktig som mulig. Jeg prøvde etter beste evne å skrive ned alt, også latter, kremting og tenkepauser for å gjøre intervjuet så autentisk som mulig. Etter de første intervjuene så jeg at det hadde liten hensikt fordi muntlig tale er fylt med småord og ”fyllord” som ikke gir mening til uttalelsene. Jeg valgte derfor å ikke være så tro mot småordene i senere intervjuene men gjengav meningsinnholdet korrekt. Dette samsvarer med Kvale (1997) som skriver at ordrett transkripsjon er avhengig av hva transkripsjonen skal brukes til. I min oppgave er det meningen i informantenes uttalelser som er av interesse. Etter å ha transkribert og lyttet gjennom datamaterialet flere ganger valgt jeg å slette lydbåndene. Dette for å sikre informantenes validitet (kapittel 3.5).

### 3.4 Analyse av datamaterialet

Informantenes uttalelser i intervjuet utgjorde empirien i denne oppgaven og etter å ha transkribert ble materialet presentert etter den tematiske metoden. Dalen (2004) viser til at dette er en ofte brukt fremstillingsform som blir kodet til på forhånd bestemte tema. Kruuse (2007) skriver at det er en fordel å bruke intervjuguidens grunnspørsmål som tema i analysen. Jeg har gjennom mine forskningsspørsmål og



---

intervjuguide noen overordnede temaer jeg ønsker å knytte datamaterialet opp mot. Jeg har samtidig forsøkt å ikke låse meg til disse kategoriene men være åpen for nyanser og nye undertemaer som har kommet frem underveis i fortolkningen. (Dalen 2004).

Koding av det innsamlede datamaterialet er et viktig aspekt i analyseprosessen. Dalen (2004) skriver at råmaterialet skal samles inn og kategoriseres for å få en systematisk oversikt. I første fase forsøkte jeg å råkode intervjumaterialet. Intervjuguiden med valgte hovedtemaene fungerte som et styrende rammeverk. Det som var meningsbærende momenter ble lokalisert og skrevet inn (Ibid). Jeg gjorde dette under hvert av intervjuene og forsøkte å følge en rød tråd mellom de samme temaene. Koding er en prosess hvor jeg har beveget meg fra en mer beskrivende teoriforståelse til økt forståelse som har vært med å danne mitt teoretiske analysegrunnlag. Jeg har valgt å kode mitt datamateriale manuelt. Jeg vurderte at omfanget av datamateriale har vært overkommelig nok til manuell koding. Jeg satte av god tid til gjennomlesing av de skriftlige tekstenes deler og helhet og følte jeg ble godt kjent med intervjumateriale. En annen viktig del av analysen er å finne områder der det foreligger flest uttalelser (Dalen 2004). Jeg velger ikke å telle uttalelser men vektlegger hver uttalelse i datamaterialet knyttet til spesifikke tema.

Hovedtemaene er forsøkt knyttet til undersøkelsens forskningsspørsmål. Min vitenskapelige forankringen ligger i en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Fenomenologisk tradisjon tar utgangspunkt i den opplevde virkelighet og søker forståelse gjennom beskrivelse og analyse av hvordan vi oppfatter vår virkelighet. Hermeneutikk tar utgangspunkt i vår forståelse og tolkning og danner grunnlaget for det meningsinnholdet som ikke fremstår som umiddelbart innlysende (Dalen 2004). Som den hermeneutiske spiral må jeg se helheten i sammenheng med det enkelte budskap og ikke tolke disse uttalelsene separat. Dette for å skape en dypere meningsforståelse (Ibid.).

Etter analysen skal funn fremstilles. Det finnes ulike fremstillingsmodeller og jeg har valgt å knytte fremstillingen til problemstillingen. Jeg har forsøkt å fremstille data så

systematisk som mulig gjennom hele forskningsprosessen. Temaer jeg har valgt er knyttet til problemstilling og forskningsspørsmål.

## 3.5 Kvalitet i forskningen

Det som er spesielt for kvalitativ i forskningen er at det ikke finnes en "sann" virkelighet og materialet forskeren får inn kan derfor påvise meningssammenhenger knyttet til hvert enkelt individ, den konteksten og samfunn vi befinner oss i. Vi vil derfor alltid fortolke oppfatninger og meninger i lys av dette (Dalen 2004). I all forskning møter vi krav til validitet og reliabilitet som er med på å vurdere undersøkelsens kvalitet. Dette pågår kontinuerlig og i alle ledd i et forskningsprosjekt (Kvale 1997).

### 3.5.1 Validitet

I vitenskaplige sammenhenger er validitet knyttet til troverdighet og gyldighet og handler om i hvor stor grad de resultatene jeg kommer frem til er gyldige for den problemstillingen jeg har utarbeidet. I denne oppgaven vil det rette seg mot om jeg fikk belyst lærernes tanker og refleksjoner knyttet til deres behov, muligheter og barrierer i kompetanseutviklingskurset. I tillegg få frem lærernes bevisstgjøring om kommunikasjonskompetanse knyttet til og om jeg har klart å drøfte funn opp mot teori jeg har valgt. Det dreier seg med andre ord om jeg har vært troverdig i denne prosessen. For å sikre validitet i denne oppgaven har jeg valgt tre av Maxwells fem validitetstypologier (Maxwell 1996) i kvalitative studier som er aktuell i min oppgave. Jeg vil nedenfor reflektere over hvorvidt jeg har sikret det Maxwell kategoriserer som deskriptiv validitet, tolknings- og teoretisk validitet.

#### 3.5.1 Deskriptiv validitet

Maxwell (1992) karakteriserer deskriptiv validitet som det primære aspekt i sin validitetstypologi. Det sentrale er å skape en godt dokumentert redegjørelse for

---

hvordan data er samlet inn og lagt til rette for tolkning og analyse. Det viktigste er å påse at informantenes fortellinger og utsagn er innhentet inn på en tydelig og eksakt måte. I denne oppgaven tenker jeg at det var grunnleggende først å skape en kunnskapsbase om mitt tema. Jeg har lagt ned tid i hele forskningsprosessen å prøve å sette meg grundig inn i aspekter ved elevsamtalen. Intervjuene med lærerne ble tatt opp på bånd for å sikre at uttalelser ble skrevet så direkte som mulig. Jeg har videre forsøkt så nøyaktig som mulig å transkribere intervjuene men har valgt bort fyllord og konsentrert meg om meningsinnholdet i teksten. Jeg har valgt å utelate hendelser knyttet til situasjoner og gjengir ikke lærenes ulike dialekter på grunn av personvern. Det grunnleggende var lærernes meningsinnhold, noe jeg tror og håper jeg har ivaretatt.

### 3.5.2 Tolkings og teoretisk validitet

Tolkningsvaliditet handler om forskerens forståelse av hva informantene har ment, altså de indre sammenhengene i materialet (Maxwell 1992). En forutsetning for tolkningsvaliditet er derfor om jeg gjennom mine spørsmål har fått frem lærernes beskrivelser av tema. En refleksjon jeg har gjort er tanken på hvordan min tolkning påvirkes av min forforståelse siden tolkninger alltid vil dannes på bakgrunn av menneskene, situasjoner og konteksten de befinner seg i. Min oppgave baseres ikke på intervju om sensitive, traumatiske opplevelser og historier. Dette er lærernes opplevelser om hvordan de gjennom bevisstgjøring i et kompetansehevingskurs fikk styrket kunnskaper om egne ferdigheter og holdninger i elevsamtalen. Lærerne stilte spørsmål underveis om det var noe de undret seg over og jeg fulgte opp med ekstra spørsmål om det var noe jeg ønsket å utdype. Dette gav meg mulighet underveis til å fange opp eller presisere nyanser. Tolkningens troverdighet ligger i min evne til å vite hva jeg skal trekke ut av mitt materiale og et spørsmål om jeg kan skille mellom det vesentlige fra det uvesentlige. Her er det sentralt å finne frem til teorier som på best mulig måte gjør funnene i datamaterialet forståelig. Dette er en mer abstrakt forståelse og ønsket er å forklare sammenhenger. Jeg har forsøkt å være stringens i

mine begrunnelser for valg og håper jeg har fremstilt teori i en oversiktlig sammenheng (Kvale 1997). Dette for å sikre oppgavens teoretiske validitet.

### 3.5.3 Reliabilitet

Ideelt sett skulle oppgaven kunne etterprøves nøyaktig av andre for å sikre oppgavens reliabilitet (pålitelighet). I kvalitativ forskning har imidlertid forskeren en sentral rolle i analysen og data er ikke absolutte, så dette lar seg derfor vanskelig gjøre. Samtidig har jeg prøvd å etterstrebe pålidelighet i oppgaven ved å være så eksplisitt som mulig i min dokumentasjon og gjennomføring. Kravene til reliabilitet kan derfor knyttes til at jeg så nøyaktig som mulig beskriver forskningsprosessen. Spørsmålet her blir ikke om gjentatte og tilsvarende målinger men om oppgaven totalt er sammenhengende og konsistent. (Dalen 2004). For at oppgaven skal være så pålitelig som mulig har jeg forsøkt å være så nøyaktig som mulig i mine beskrivelser av alle ledd i forskningsprosessen.

## 3.6 Etiske betraktninger

Dalen (2004) påpeker at samfunnet stiller store krav til at all vitenskaplig virksomhet skal reguleres av etiske prinsipper nedfelt i lover og retningslinjer. Forskningsetiske retningslinjer skal hjelpe forskere å være vitenskapelig redelig, det vil si å være til å stole på (Befring 2002). I tillegg til vitenskaplig redelig stiller det også krav at man er upartisk og at man er åpen for feilvurderinger (NESH 2006).

Personalopplysningsloven ble i 2001 innført og innebærer at hver forsker skal sende meldeskjema til NSD (Norsk Samfunnsfaglige Datatjeneste). De vurderer om undersøkelsen kan settes i gang eller ei. Forskningsprosjektet jeg deltar i er meldt til NSD. Etter samtale med NSD ble jeg informert om at siden jeg i mitt prosjekt ikke skulle legge intervjuene over på datafiler men transkriberes manuelt på bakgrunn av lydbånd var det ikke behov for meldeskjema. Prosjektet var heller ikke basert på sensitive opplysninger og personidentifiserbare opplysninger ble anonymisert. Det

---

var derfor ikke behov for konsesjon fra NSD. Jeg sendte senere i prosessen, etter forespørsel, min intervjuguide og et utdrag til samtykkeerklæring til NSD fordi de ønsket informasjon siden masteroppgaven var knyttet til et pågående forskningsprosjekt "Elevsamtalen" ved Institutt for Spesialpedagogikk.

I kvalitative studier er kravet om konfidensialitet og anonymitet spesielt viktig fordi man som forsker møtes ansikt til ansikt med informantene (Dalen 2004).

Informantene skal være trygge på at informasjon blir behandlet fortrolig og ikke misbrukes. Jeg innhentet samtykkeerklæring (NESH 2006) fra de 6 lærerne jeg intervjuet i forkant av hvert intervju (Se vedlegg 1). Denne gav lærerne informasjon om formålet og problemstillingen i min oppgave og understreket at intervjuet baseres på deres frie samtykke og at de derfor når som helst underveis kunne trekke seg fra situasjonen. For å sikre anonymitet har jeg også valgt å ikke transkribere på dialekt og utelate fyllord for å ivareta lærernes anonymitet. Jeg har også utelatt informasjon som navn, situasjoner eller lignende som kunne vært gjenkjennbare for andre. Jeg har slettet båndene i etterkant av transkribering og gjennomgang av intervju på bakgrunn av personvern hensyn.

## 4. Analyse og drøfting

I dette kapitlet vil jeg presentere mine funn, tolke og drøfte disse med utgangspunkt i teori beskrevet i kapittel 2. Jeg har intervjuet seks lærere og presentasjoner av lærernes uttalelser og drøfting under hvert tema skal samlet sett gi svar på mine forskningsspørsmål. Hensikten er å få frem lærernes opplevelser knyttet til et innovasjonsprosjekt hvor fokus er muligheter i elevsamtalen og lærernes relasjons- og kommunikasjonskompetanse: Hvilke behov, muligheter og barrierer opplevde lærerne i et kompetanseutviklingsprosjekt relatert til elevsamtalen. Følgende forskningsspørsmål kan være aktuelle for å utdype problemstillingen:

- Hvilke følte behov for endring hadde lærerne i forhold til kompetanseutvikling relatert til elevsamtalen?
- Hvilke faktorer opplevde lærerne fremmet deres muligheter?
- Hvilke faktorer opplevde lærerne ikke bidro til forbedring?
- Hvordan anvender lærerne kunnskap i elevsamtaler tilegnet gjennom kompetanseutviklingsprosjektet?

Min undersøkelse kan sees på som en del av en innovasjonstilnærming og for å skape en forståelse av lærernes behov for endring før min undersøkelse har jeg valgt å starte med en kort presentasjon av forskningsgruppens forundersøkelse (kapittel 1.1.1).

Denne var sentral for å kartlegge lærernes behov før kompetanseutviklingskurset.

Dette vil ikke bli videre drøftet men vil være med å danne en forståelsesbakgrunn og gi et helhetsbilde i min undersøkelse under de ulike temaene valgt i analysen.

Ut fra lærernes svar synes det å komme frem fire hovedkategorier knyttet til mine forskningsspørsmål: lærernes behov, muligheter og barrierer i kompetanseutviklingskurset og til slutt antagelser om mulige konsekvenser for lærerne. De tre første forskningsspørsmålene tar utgangspunkt i kompetanseutviklingsprosjektet og

dennes oppbygging. Det siste spørsmålet er den praktiske anvendelsen og en drøfting av hva lærerne har tatt med seg videre av ny kunnskap i elevsamtalen. Denne formen for fremstilling tar utgangspunkt i temaer som behandles samt hvor hovedtyngden av det kodede materialet finnes (Dalen 2004). Kapitlene under hvert tema er videre basert på analysearbeid og vil bli presentert i direkte sitater fra lærerne. Bruk av sitater ble valgt med tanke på å få frem både fellestrekk hos lærerne, men også ulikheter. Ved å presentere funnene på denne måten håper jeg å systematisere de seks lærerne sine uttalelser slik at de gir grunnlag for drøfting.

## 4.1 Lærernes behov og bakgrunn

Det å snakke med barn vil de fleste lærere fremheve som en naturlig del av det å være lærer (Haug 2003). Det kan virke som nyere viten om barns læring og utvikling har ført til at lovverk og lærerverk i større grad tatt konsekvensen av dette ved å fokusere på nøkkelord som; elevmedvirkning, vurdering uten karakterer og dialog. For å møte disse endringene er det viktig å være bevisst sin rolle som samtalepartner i skolen for å skape gode relasjoner til elevene. I stortingsmelding 11 står det at lærerne skal ha kunnskap om ”elevenes individuelle, emosjonelle og sosiale utvikling”, (Stortingsmelding 11 2008-2009). For å møte disse nye utfordringene er det spennende å se hva lærerne selv føler de har behov for og ta utgangspunkt i dette. I dette kapitlet tar jeg derfor utgangspunkt i første forskningsspørsmål: Hvilke følte behov for endring hadde lærerne knyttet til elevsamtalen. Jeg vil først ta for meg informasjon fra forundersøkelsen som danner grunnlaget for lærernes følte behov. Dette underkapittelet vil ikke bli videre drøftet.

### 4.1.1 Forundersøkelsen – tematikk og egen fokusering

Målet med prosjekt *Elevsamtalen* var å utvikle og styrke lærernes kompetanse om elevsamtalen gjennom teoritilfang og videotrening i kommunikasjonskompetanse (Breilid, Lassen & Sørensen 2007). Fokuset var å formidle en positiv pedagogikk hvor lærernes sterke sider ble vektlagt. Som nevnt innledningsvis var det sentralt å belyse/kartlegge hvilke behov lærerne selv ønsket å utvikle gjennom deltakelse i

kompetansehevingskurset. I forkant ble det derfor gjennomført en undersøkelse hvor lærerne selv gav uttrykk for hvilken kompetanse de hadde behov for og ønsket å styrke basert på følgende spørsmål (Ibid.):

1. Hvilke rutiner har du i dag i forhold til elevsamtaler?
2. Hva opplever du som viktig i elevsamtalen?
3. Hva kunne du ønske å videreutvikle hos deg når det gjelder å anvende elevsamtaler på best mulig måte?

Jeg vil nedenfor kort beskrive lærernes tilbakemeldinger på ovennevnte spørsmål og hva som videre dannet bakgrunn for den teoretiske forankringen tilknyttet kompetanseutviklingskurset.

1. Hvilke rutiner har du i dag i forhold til elevsamtaler?

På første spørsmål svarte de fleste lærerne at de brukte egenkomponerte skjemaer som ble levert ut på forhånd slik at eleven kunne foreberede seg. Under selve samtalen tok så lærerne utgangspunkt i disse spørsmålene, men disse ble ikke fulgt slavisk. Omfanget varierte fra hver tredje måned til en gang i halvåret. De fleste lærere sa de sammen med eleven gikk gjennom skjema mens en lærer hadde satt opp 3 mål som ble fulgt opp. Temaene varierte fra faglig og sosiale rammer på skolen til forholdet hjem og skole. Temaene omhandlet både trivsel ute og inne, elevens sosiale kompetanse, læringsmiljø, ulike arbeidsmåter i fagene og samarbeid hjem/skole. Lærernes behov i elevsamtalen var å få kunnskap om hvordan styrke eleven og å få frem hva eleven var god til. Et annet behov var å hjelpe eleven til å finne arbeidsmåter som fører til utvikling for eleven

2. Hva opplever du som viktig i elevsamtalen?

På dette spørsmålet svarte lærerne; fokus på faglig og sosial læring, vekt på prosess, styrke positive sider, få eleven til å se sitt potensial og sette ord på positive og negative følelser. For å oppnå dette ønsket lærerne å skape tillit, fremstå som åpen, gi gode tilbakemeldinger og skape en god og trygg atmosfære slik at elevene opplever at de kunne være ærlige.



Lærerne uttrykte at det var flere mål med elevsamtalen. En lærer ønsket å fange ulike stadier hos elevene. En annen lærer nevnte det å få eleven til å åpne seg og to andre lærere ønsket å få eleven til å ønske å utvikle seg både faglig og sosialt. De fleste ønsket at eleven skulle få mulighet til å komme med det som var viktigst for han/henne. En lærer ønsket også at elevene selv kunne være med å finne ut hva de kunne utvikle seg på. En lærer fremhevet at elevsamtalen kan bidra til elevens refleksjon slik at innsikt kommer innenfra. En annen lærer synes det var viktig at eleven foretalte om ting som kan oppleves vanskelig i forhold til seg selv og andre.

### 3. Hva kunne du ønske å videreutvikle hos deg når det gjelder å anvende elevsamtaler på best mulig måte?

På tredje spørsmål kan svarene deles inn i tre temaer. Det første temaet var å utvikle ferdigheter hos seg selv for å legge til rette for elevsamtalen. Rammene var her viktig og lærerne la vekt på å skape tillit, få eleven til å føle seg vel, skape trygghet, ha tid nok og gi eleven forståelse av at de var viktige. For å klare å gi elevene gode rammer i elevsamtalen ønsket de å styrke sine egne oppmerksomhets- og responsferdigheter. Oppmerksomhetsferdighetene de ønsket å utvikle var observere, opptre roligere, lytte, ta pauser underveis og være litt i forkant av elevene. Responsferdighetene dreide seg om å styrke/bli bevisst kroppsspråket sitt, stille riktige, gode og relevante spørsmål. De ønsket også å lære å møte elevene på en konstruktiv måte, velge gode temaer og være direkte på en god måte.

Det andre temaet var å fremme elevenes ferdigheter i kommunikasjon og få dem til å være mer deltakende i elevsamtalen. Lærerne ønsket å få stille elever til å prate mer og generelt få elever til å fortelle mer enn bare gi korte svar. De ønsket å få innesluttete elever til å sette ord på hvordan de har det og utdype at "alt er greit". Lærerne ønsker også å stille spørsmål slik at de unngår "jeg vet ikke" svar. De ønsket å få elever til å reflektere dypere rundt seg selv og egen skolegang.

Det siste temaet i forhold til elevsamtalen var å sikre interaksjon/dialog med elevene. De ønsket å fremme elevenes deltakelse og å få innesluttete elever i tale. For å sikre seg dette ønsket de å fokusere på møtet og dialogen i slike møter. De ønsket å utvikle

seg selv som samtalepartner og jobbe mot å skape mest mulig gjensidighet mellom seg og elevene sine.

En sammenfatning om hvilke behov lærerne selv hadde i forhold til kompetanseutvikling viste følgende fokusområder:

- Få kunnskap om hvordan de kan få frem elevenes potensial. De ønsket også å hjelpe eleven til å finne arbeidsmåter som fremmer utvikling.
- Å utvikle egen kommunikasjonskompetanse som omhandler felles rammer for samtalen, og utvikle egne oppmerksomhets- og responsferdigheter for å fremme elevene.
- Å fremme elevenes ferdigheter i forhold til kommunikasjon ved å øke omfanget av elevsamtaler og å gå mer i dybden med samtalen.
- Å få i gang interaksjon/dialog, legge til rette for møte basert på gjensidighet og igangsette utvikling for både elev og lærer.

Som vi kan se fra forundersøkelsen uttrykte mine informanter selv ønske om å styrke sin kommunikasjonskompetanse for å kunne skape gode lærer – elev relasjoner gjennom elevsamtaler. Denne informasjonen dannet grunnlaget for fokusområdet i teorigurset ”Kommunikative ferdigheter” utarbeidet av Liv Lassen (Lassen 2007). Lærerne bestod av en relativt ung lærergruppe med ulike pedagogisk bakgrunn og erfaring. Fire av lærerne hadde avsluttet sin utdanning innenfor de tre siste årene. Et sentralt spørsmål ble hvilke kompetanse lærerne hadde fra sin grunnutdanning og tidligere praksis knyttet til det å snakke med barn og utvikling av egen kommunikasjonskompetanse.

#### 4.1.2 Tematikk i grunnutdanningen

I skolen i dag møter lærerne et mangfold av elever med ulike bakgrunn, sosiale og faglige forutsetninger. Det å møte dette mangfoldet er noe av lærernes utfordringer i en travle skolehverdag. Det fordrer at lærerne er faglig kompetente, men også at de har kompetanse om kommunikasjon for å kunne skape gode relasjoner for i større

grad sikre elevenes utvikling og medinnflytelse. De seks lærerne uttrykte at kompetanse om det å snakke med barn og bevissthet rundt egne ferdigheter ikke var en del av deres grunnutdanning. Fire av lærerne sa følgende:

*'det synes jeg det har vært lite av. Jeg har fått lite undervisning om det å samtale med barn og unge'*

*'Jeg kan ikke huske at det ble vektlagt noe særlig'*

*'Jeg kan ikke erindre at vi hadde noe om samtale med barn. Vi hadde kurs ja, et typisk sånn halvdagskurs, noe felles for alle klassene. Det var generelt om kommunikasjon. Sånn helt grunnleggende kommunikasjonsteori'*

*"Vi hadde en kort periode på lærerskolen med tema "kommunikasjon" kan du si, vi hadde ikke om samtaler med barn"*

De to siste lærerne uttalte at det var en stund siden de avsluttet skolen men kunne ikke erindre at dette hadde vært tematikk da:

*'Nei, egentlig ikke, i hvert fall ikke som jeg husker. Det er noen år siden jeg var ferdig og jeg kan ikke huske at vi hadde det'*

*'Det var vanskelig spørsmål. Det var litt åpent. Det er jo klart at lærerutdanningen jobber hele tiden med kommunikasjon. Men ikke så konkret som kurs i det å snakke med barn i en elevsamtale'*

Denne læreren utdypet at lærerutdanningen består av kommunikasjon og dette er sentralt, men ikke knyttet direkte til det å snakke med barn. Beskrivelsen viser at de seks lærerne har fått lite opplæring i å samtale med barn. Derimot påpeker en at dette er et grunnleggende aspekt ved hele lærerutdannelsen. Noe som virker implisitt og ikke eksplisitt vektlagt. I Opplæringsloven § 3-4a står det at lærerne jevnlig skal ha dialog med sine elever sett i lys av tilpasset opplæring (Opplæringsloven § 4 -5) og K06 (Lærerplan for Kunnskapsløftet 2006). Dette er en tilføyelse som viser til økt fokus på dialogens betydning for å få frem det eleven har iboende og deres muligheter. Ser man på elevsamtalen som fora hvor elevmedvirkning, lytting, inkludering og enighet står sentralt er fokus på relasjonen mellom lærer og elev essensielt for å skape muligheter for medinnflytelse og mestring (Tangen 2008).

Tre av lærerne fortalte videre om erfaringer knyttet til elevsamtaler og samtaler utenom skolesettingen. Tre lærere benevner skolerelaterte erfaringer:

*'jeg har hatt samtaler, men da med foreldre til stede. Så har jeg hatt elevsamtaler i en klasse her på skolen.'*

*'jeg har hatt elevsamtaler to ganger her på skolen i året med hver elev. Jeg har egentlig ikke hatt mye kunnskap om den teoretiske tilnærmingen til tema'*

*'jeg jobbet som lærer tidligere og har hatt mange samtaler med elever. Både individuelle og i grupper men det er første gang jeg får sånn formell opplæring i det.'*

Lærerne viser til at de gjennomfører elevsamtaler og har tilegnet seg erfaring på skolen. De har ikke fått formell teoretisk opplæring før kompetanseutviklingskurset.

To av lærerne utdypet dette:

*'jeg har ikke jobbet profesjonelt med barn noe annet enn her på skolen men mye frivillig i forskjellig typer arbeid med barn og unge. Det blir mer fritidsaktiviteter for barn, så da går det mer på en måte om sånne uformelle samtaler med unger.'*

*'man gjør det jo automatisk. I utdanningen gjorde vi det jo i praksisperioder. Det var ikke fokus på det i selve praksisutdanningen men det blir jo en veldig naturlig ting i praksis.'*

Lærerne trekker frem de uformelle samtalene med elevene. De fremhever at det å snakke med barn er noe lærerne gjør som en naturlig del av skolelivet. Min undersøkelse fokuserer på den strukturerte og planlagte samtalen med barn. Samtalen kan da være en viktig møteplass hvor elevens stemme kan bli hørt og læreren kan hjelpe eleven med å se sine muligheter (Dysthe 2001, Bjørnsrud & Nilsen 2008, Tangen 2008). Om elevsamtalen skal være et mål for å tilrettelegge skoletilbudet fordrer det kontaktetablering og dialog med eleven som skapes over tid (Limstrand 2006). Lærerne påpeker at det blir tatt for gitt både innen utdanningspraksis og lærerpraksis at elevsamtalen er en del av arbeidet. Derimot fremhever ingen at de har fått formalisert opplæring rundt tema elevsamtale og kompetanse i å samtale med elevene. De har selv tilegnet seg forskjellige former for erfaring både innen og utenfor skolen, både formelle foreldresamtaler og mer uformelle samtaler i hverdagen med elevene.

### 4.1.3 Rammer, rutiner og erfaringer

Vanlig praksis i grunnskolen at lærerne ofte gjennomfører elevsamtaler to ganger i året i forkant av utviklingssamtaler med foreldrene (Bjørnsrud & Nilsen 2008). På spørsmål om hvilke rammer og rutiner lærerne hadde til egne forberedelser til elevsamtale, svarte tre av informantene følgende:

*”jeg har hatt det slik at elevene har fått et ark med temaer og noe spørsmål, en intervjuguide egentlig. Jeg tror vi på ungdomsskolen har brukt lik mal. Nå sist, etter kurset, hadde vi det mer åpent, elevene skulle forberede en ting å prate om. Det ble kanskje litt kortere samtale men jeg tror de satte pris på det på den måten. De kan føle et press når det stilles for mange spørsmål”*

*”Jeg prøver å snakke med de andre lærerne om det er noe spesielt, og prøver å huske hva vi snakket om forrige gang. Jeg prøver også å tenke på at vi har det i forbindelse med en utviklingssamtale”*

*”jeg tenker på om det er noe spesielle ting jeg håper å få snakket om i forkant. Etter kompetansekurset tenker jeg mer og mer at det kanskje ikke er det viktigste å få snakket om de tingene jeg ønsker men bruke tiden til å få, ja til å snakke sammen om det som viser seg å være viktig for eleven”*

*”jeg tenker på om det er noe spesielle ting jeg håper å få snakket om i forkant. Etter kurset tenker jeg mer og mer at det kanskje ikke er det viktigste å få snakket om de tingene jeg ønsker men bruke tiden til å få, ja til å snakke sammen om det som viser seg å være viktig for eleven”*

Informantene mine hadde ulik forberedelse, gjennomføring og refleksjoner rundt disse samtalene. På spørsmål på hvordan de forberedte elevene hadde informantene følgende erfaringer:

*”jeg har egentlig vært litt dårlig på en måte og gi elevene en fast tid hver. Så der tror jeg at jeg vil skape mer forutsigbarhet slik at de vet når de skal ha samtale. Vi har ikke faste steder vi er på, det har noe med koordinering på skolen”*

*”jeg pleier å si fra til elevene på forhånd, eller si at de og de ukene skal vi ha elevsamtale og ber dem tenke på noe spesielt de har lyst å snakke om”*

*”de får aldri noe skriftlig, og de veit jo at når det er konferansetimer er det elevsamtaler først. Da sier vi at om det er noe spesielt de ønsker å ta opp kan vi snakke om det der”*

*”som regel, når jeg rekker det, får de et skjema på forhånd hvor vi på en måte innkaller til møte, eller samtale.”*

*”jeg avtalte tid og sted på forhånd og om eleven ikke dukket opp så går jeg ned i klasserommet og hentet dem opp til meg. Denne gangen brukte vi ikke et bestemt skjema men sa til elevene at de kunne forberede seg på ett punkt, spørsmål eller tema”*

Det synes å være stor variasjon i hvordan lærerne forberedte sine elever på samtale. For elevene kan dette være et viktig signal på hvordan lærerne prioriterer elevsamtalen, noe som igjen kan være med å påvirke elevens følelse av å bli anerkjent og sett av sine lærere (Kinge 2006). Hvordan elevene blir forberedt virker å være tilfeldig og være avhengig av den enkelte lærers tidsramme og prioritering. To av lærerne utdypet det og fortalte at de bruker fritimene til elevsamtaler og det er da nødvendig at disse ikke er så fastlagte:

*”vi har aldri hatt noe skriftlig til elevsamtalen, det har vi ikke. Den er veldig uforberedt. Jeg tar det på en måte i en av mine fritimer og det er litt bevisst at jeg ikke avtaler på forhånd. Er det en dårlig dag utsetter jeg det. Jeg tror at noe av det som er fint med elevsamtaler er å holde det på et så naturlig plan som mulig og avdramatisere det med ”kan jeg få to ord med deg?”*

*”Jeg sier ikke ”du kommer 10, du kommer 12”. Det kan dukke opp et møte og noen elever bruker 10 min, andre ½ t. Når jeg har en fritime kan jeg ta elevene ut. Ideelt skulle jeg sette av tid på timeplanen og jeg satser på at det kommer seg”*

Å skape faste rammer og rutiner rundt elevsamtalene virker å være en utfordring for lærerne. Lærerne forklarer det selv på bakgrunn av tid, koordinering og prioriteringer. Flere lærere sa også at deres humør ville påvirke elevene og hadde de en dårlig dag utsatte de elevsamtalene. Samtidig vet vi at forutsigbarhet er noe som skaper trygghet som igjen skapes av faste rammer. Noe lærerne antyder at de forstår er viktig men ikke helt forstår hvordan de skal gjennomføre i praksis.

## 4.2 Muligheter i kompetanseutviklingskurset

I dette kapitlet tar jeg utgangspunkt i andre forskningsspørsmål: Hvilke faktorer opplevde lærerne fremhevet deres muligheter? Som underkategorier kom det frem;

rollespillets betydning, utarbeidelse av kasus, tilbakemeldinger fra kollegaer og reflekterende team som sentrale temaer.

#### 4.2.1 Utarbeidelse av kasus

Etter teorikurset forberedte og trente lærerne på ulike ferdigheter gjennom videobasert trening hvor rollespill og veiledning var sentral. Lærerguppen ble delt inn i to lag med seks deltakere i hver gruppe. En del av den videobaserte treningen og rollespillet var å forberede kasus (kapittel 1.1.1). Lærerne formet selv rollespillene ut fra tema hvor de var ansvarlig for valg av utviklingsfokus og ønske for bedring av egen praksis. Lærerne svarte følgende på hvilket utbytte de hadde av å forberede egne kasus:

*'det var nyttig. Jeg tenkte altså ut noen temaer jeg så på som kom til å komme som konkrete utfordringer liksom. Ting som jeg synes er vanskelig ved forrige elevsamtale'*

*"vi spilte helt konkrete ting. Jeg valgte to temaer jeg synes var utfordrendes i praksis. Jeg prøvde ikke å lage en ideell situasjon men prøvde å huske hvordan jeg hadde gjort det. Det var en grei ting at vi gjorde det så praksisnært vi kunne"*

*'ja det var på en måte litt nyttig, det synes jeg. Da måtte jeg på en måte tenke gjennom hvilke typer personer jeg skulle spille. Det ble ofte til at man søkte situasjoner hvor man fikk prøvd seg litt med de elevene man har hatt størst utfordringer med. Man setter seg selv i en litt vrien situasjon for å få mest utbytte av treningen. Så det brukte jeg litt tid på, absolutt'*

*'det som var litt vanskelig med kasus var jo det at ingenting står jo for seg selv. Alt har jo sin forhistorie. En konferansetime er vanskelig fordi at det har skjedd noe før. Og det å få den kasuspersonen til å ha den samme innsikt som en selv var vanskelig. For det er ofte der det er en konflikt. Når jeg skulle forberede meg var denne biten også hvordan jeg skulle få det til'*

Lærerne fremhevet nytteverdien av selv å forme kasus. De opplevde de som praksisnært og denne forberedelsen gav dem mulighet til å ta opp det de selv opplevde som utfordrendes i sin skolehverdag. Dette er konkret og praksisnært samtidig som den ene læreren fremhevet akkurat at det var praksisnært som en

utfordring fordi alle har ulikt syn på en situasjon og man må jobbe mot felles innsikt for hele gruppen.

#### 4.2.2 Rollespillet betydning

I rollespillet spilte lærerne i tillegg til egen lærerrolle, både foreldre og eleverolle (Breilid, Lassen og Sørensen 2007-2009). Tematikken lærerne valgte varierte fra å få stille elever i tale til utfordredes foreldresamtaler. Tema de valgte kan knyttes til det de ønsket kunnskap i forundersøkelsen (4.1.1). På spørsmål om hva de syntes om å bruke rollespill m/videoopptak som metode svarte lærerne:

*'det synes jeg var veldig bra. Nå er jeg sikkert over gjennomsnittet i forhold til hvor gøy jeg synes det er med rollespill. Særlig når en selv ikke skulle ha ansvar men bare være elev, men jeg synes jeg lærte mye både når jeg var læreren og styrte det på en måte og når en var elev for andre. At en kjente litt på situasjonen som elev. Jeg fikk veldig mye ut av det'*

*"jeg hadde veldig stort utbytte av det. Det hadde jeg absolutt, både sitte og ha det rollespillet men også å se det etterpå. Men bare det å være tilskuer hadde ikke gitt meg veldig mye. Nei, jeg måtte delta selv fordi det var der min sterkeste læring foregikk både på godt og ondt"*

*'jeg synes rollespill er veldig morsomt. Det å synliggjøre en situasjon og delta i debatten var nesten like morsomt som selve rollespillet. For alle har en mening om noe og tenker en løsning ut fra det. Selve rollespillet så jeg mye på som et verktøy for den praten som skulle komme i etterkant'*

*"jeg hadde utbytte av å spille lærer. Jeg spilte ikke elev og føler jeg ikke helt klarer å vite hvordan man er foreldre, men jeg synes det var stor nytteverdi å få tilbakemelding og bekreftelse og kanskje noe nytt å jobbe videre med"*

Disse fire lærerne gav uttrykk for at rollespill som metode var positivt og lærerikt.

Rollespill ble her brukt for å trene egen kommunikasjonskompetanse og er praksisnært og krever aktiv deltakelse. Det viktigste verktøyet lærerne har for å styrke interaksjonen med elevene er seg selv (Lassen 2002). Det å øke lærernes kompetanse vil kunne bidra til at lærerne skaper et bedre grunnlag for de gode møtene med elevene (Berkastet & Andersen 2006). Det å bruke rollespill som metode kan synliggjøre egne holdninger og ferdigheter. Dysthe (2001) beskriver at vanlig undervisningsform i skolen har vært det hun definerer som *"leiings- eller*



*overføringsmetaforen*” (Ibid. s. 49) hvor læreren formidler et språklig budskap som elevene mottar og lagrer. Opplæringslova § 3-4 a fordrer av læreren en annen kunnskap, kunnskap om dialogen. Rollespill kan da være med på å gi lærerne en mulighet til å se seg selv og bli mer bevisst på hvordan egne holdninger og ferdigheter påvirker og påvirkes i elevsamtalen. Det å bli bevisst på egen kommunikasjon, ta de vanskelige samtalene, få introverte elever i tale var også noen av behovene lærerne og ønsket å styrke (kapittel 4.1.1).

Å bruke rollespill m/video som metode gav også lærerne mulighet til å kjenne på hvordan det var å sitte i elevsamtale eller utviklingssamtale som elev. Det gir også en unik mulighet for lærerne å sette seg inn i elevens verden. Det å få økt forståelse og innsikt i elevens følelser er verdifullt for en lærer og en forutsetning for å ta elevens perspektiv (Schibbye 2002, Kinge 2006). Lassen (2002) skriver at denne empatiske holdninger er en forutsetning for å skape relasjoner basert på trygghet og tillit. Dette var noe flere lærere trakk frem som positivt.

En av lærerne hadde en annen opplevelse og formidlet at resultatet av samtalen ble bedre ved kun å diskutere uten å se seg selv på video. Denne læreren sa:

*’på en måte hatet jeg det å bli filmet og synes det med filmingen var pyton og til en viss grad synes jeg at, det faktisk, det ble filmet den ene greia men vi diskuterte den så mye at vi ikke så videoen etterpå, for som veilederen sa vi får ikke mer ut av å se video. Vi har tatt opp så mye her nå, og det synes jeg var en mye mer avslappende greie når jeg slapp og se på videoen. Og noen ganger virket det litt bortkastet å se på videoen etterpå fordi det virket som vi måtte se den fordi det var en del av opplegget...’*

Skogen (2004) skriver at deltakere i en innovasjon kan føle motstand mot endring. Denne motstanden kan vise seg som barrierer i forhold til hva deltakeren opplever som trygghet versus utrygghet. Dette er ofte knyttet til en persons psyke, deres selvoppfatning og følelse av mestring i tilsvarende situasjoner (Ibid). Disse kan knyttes til en persons oppfatning av seg selv basert på tidligere opplevelser (Skaalvik & Skaalvik 2006). I denne situasjonen ble læreren tatt på alvor og veileder valgte å samtale uten bruk av video noe som kan være med å øke trygghetsfølelsen.

En innvending mot å bruke rollespill som metode kan være at dette er en simulert aktivitet. Det er lærere som innehar alle rollene. Samtidig kan rollespill gi lærerne en mulighet til å trene på det de opplevde som utfordrende i deres hverdag. Jeg vil også tro at det et å ha rollespill med elevene for at lærerne skal øke sin kompetanse åpner for en helt annen problematikk både i forhold til etiske men også juridiske overveininger. I forskningsundersøkelsen ble effekt målt av elevene gjort som en egen undersøkelse i etterkant av kommunikasjonskurset (Breilid, Lassen & Sørensen 2007-2009). Dette vil derfor ikke bli nærmere diskutert i min undersøkelse.

#### 4.2.2 Tilbakemelding fra veiledere

I videotreningen fikk lærerne veiledning av profesjonelle veiledere som gav feedback til hver enkelt lærer etter videoopptak. Målet med veiledningen var å styrke lærerne ved å trekke frem det som var positivt og jobbe videre med dette (Brodal 2006).

*”Kursholderne var utrolig observante da, de noterer og fikk med seg alt på en måte og kommenterer det meste. De var veldig flinke til å skryte, fikk mye positive tilbakemeldinger og noe å jobbe videre med”*

*”Jeg synes veiledning tilbake fra veileder var nyttig. Det var litt sånn at kursholder hele tiden prøvde å finne noe positivt, men det var helt konkret ting å ta tak i fra veilederen sin side”*

Det lærerne påpeker her er at de med positive tilbakemeldinger fra veilederne klarte å styrke lærernes følelse av mestring (Skaalvik & Skaalvik 2006). Troen man har på seg selv i en gitt situasjon har stor betydning for selve handlingen.

Mestringserfaringer er den viktigste kilden til self-efficacy. Autentiske mestringssopplevelser som lærerne her beskriver, bidrar til en følelse av kontroll over personlige sterke sider og styrker følelsen av å lykkes (Ibid.). Det var flere veiledere tilknyttet kurset og etter halvgått løp i videotreningen byttet de grupper, noe som tre av lærerne fremhevet som positivt:

*”Det at vi byttet kursholdere halvveis var veldig bra, vi var ikke klar over at vi skulle gjøre det men det hevet jo utbytte ennå mer”*

*”Veldig nyttig. Ler litt innledningsvis fordi vi hadde to forskjellige kursholdere og det var to vidt forskjellige tilbakemeldinger og det var så verdifullt. Det kom heldigvis i riktig rekkefølge for den ene var mer direkte enn den andre og den kom sist. Og veldig nyttig tilbakemelding, du kjente at dette var dypt forankret i fag, med lang erfaring, full peiling når man blir evaluert på litt sårbare ting som dette er så er det utrolig godt å merke at dette er kjempegod kompetanse fra de som skal gi tilbakemelding”*

*”Det kunne vært greit med en veileder som var mer pratsomt aktiv. Jeg ønsket en veileder som kom som ”en vis mann”. Men ikke for det, jeg skal ikke si at mine medarbeidere gav dårlig respons. Men det har noe med at om du har en veileder som har tydelig ledelsen så får du en mer profesjonell setting på det. Kontra at det blir en samtale, men det går tilbake på at jeg er opptatt av resultat, men blir det til at vi prater, prater og prater så sitter man der etterpå og lur på hva løsningen var, hva kom vi frem til?”*

Veilederne hadde forskjellige kvaliteter i sin veiledning og variasjonen dette gav ble trukket frem som positivt. Lærerne gav uttrykk for at de ble ivaretatt i denne endringsprosessen noe som de følte bidro til deres vekst. Veiledernes faglige bakgrunn ble også trukket frem som en trygghet fordi lærerne opplevde seg sårbare i denne rollen. Overfører man denne rollen til elevsamtalen så er det elevenes sårbarhet lærerne skal ivareta og som krever kunnskap om blant annet anerkjennende væremåte (Schibbye 2002). Den siste lærerens ønske om at veilederen er en ”vis mann” som gav svar, er interessant i forhold til asymetriske roller både i trening og elevsamtalen. I treningen innehar lærerne en ”elevrolle” hvor de får tilbakemeldinger fra veileder. I elevsamtaler er det lærerne som ofte har rollen som veileder og elevene som ønsker raske svar fra en ”vis”mann. Målet i både trening og elevsamtaler er likeverd og en jevnbyrdighet (Limstrand 2006) samtidig som læreren og veilederen er de som har ansvaret for å endre atferden for å fremme relasjonene (Arneberg 2004). En av lærerne sa dette om gjennomføring av kompetansekurset og sa:

*”Vi var fem og fem, det er ganske lite da men jeg kunne faktisk tenke meg å være ennå færre da, 2, 3 fordi jeg ble litt sånn passiv føler jeg. De dagene jeg ikke var i ilden så blei det sånn at det var seint på dagen og så rett på kurset. Så det ble ikke ideelt tidsmessig heller selyfølgelig, ideelt sett skulle det vært lagt til morgenen for å få mest mulig utbytte. Men, ja, kanskje enda mindre grupper da. Men absolutt nyttig, men ikke så nyttig som den praktiske delen. Men det var artig å høre på veilederne, de er veldig flinke da”*

Læreren påpekte her praktiske barrierer ved størrelsen av gruppene, tidspunkt for trening og anvendelse av tid. Skogen (2004) skriver at disse barrierene kan være med å hindre implementeringen (Fase 5 i P-S modellen). Samtidig nyanserte læreren utsagnet ved å si at han oppfattet veiledningen som veldig nyttig.

#### 4.2.3 Reflekterende team

Vi kommuniserer både implisitt og eksplisitt om kommunikasjon og både i terapi og veiledning kan fagfolk benytte seg av reflekterende team (Ulleberg 2004). Dette er en spesiell arbeidsmodell som blir benyttet for å øke mulighetene for nye ideer. Denne modellen ble brukt i forskningsprosjektet hvor lærerne er det reflekterende teamet og kommer med sine ideer, spørsmål og refleksjoner. Den profesjonelle veileder lytter da og kommer deretter med sine refleksjoner før rollene byttes igjen. Målet er dialog både på det indre og ytre plan (Ibid.). De lærerne som ikke selv spilte rollespill var en del av et reflekterende team som sammen med profesjonelle veiledere skulle komme med tilbakemeldinger til kollegaer. På spørsmål om hvordan lærerne opplevde det var å få tilbakemelding på seg selv og egen kommunikasjon sa de følgende:

*”God og viktig tilbakemelding, konstruktiv, men selvfølgelig berører vi menneskelige sider ved hverandre som vi tenker etterpå at ”uff dette ble dumt”. Dumt at det skjedde, men selvfølgelig viktig at det skjedde. At man tenker at det var unødvendig og føle seg såret, men når man dagen etter får tilbakemelding av kollegaer at ”du fikk deg en på tryne der men du taklet det bra”. Så skjønnte jeg at det ikke bare var meg som hadde en dårlig dag, men det var direkte og ærlig og alle syntes det var bra. Vi støttet hverandre i etterarbeidet”*

*”det gir en flere perspektiver. Det å høre andre kollegaer sine erfaringer og ta de med til mine egne elevsamtaler for å få elevene til å tenke annerledes, nye problemstillinger”*

Funn indikerer at det å ha reflekterende team og tilbakemeldinger fra kollegaer opplevde lærerne som positivt. Det å møte en anerkjennende holdning fra kollegaer gav også den enkelte lærer en viktig bekreftelse på seg selv. Lærerne trakk også frem styrken i å være et kollegium som støtter hverandre og felles gikk mot et mål. En lærer nyanserte tilbakemeldinger fra kollegaer ved å si:

---

*’det er alltid litt vrient det der da i et sånt kollegium og gi, være helt ærlige med hverandre, det kjenner jeg igjen fra før’’*

Det denne læreren påpeker kan oppfattes som en psykologisk barrierer og sentralt i denne følte motstanden kan trygghet vs utrygghet være (Skogen 2004). Det å tørre å være ærlige krever mot til å ha tillit til andre. Denne tilliten forutsetter at vi involverer oss og tør og stole på og respektere hverandre (Schibbye 2002, Limstrand 2006). Det som kjennetegner tillit er at mennesker tør å være personlig å gi noe av seg selv i samtaler med andre (Kristiansen 2004).

### 4.3 Barrierer i kompetanseutviklingskurset

I dette kapitlet tar jeg for meg tredje forskningsspørsmål: Hvilke faktorer opplevde lærerne ikke bidro til forbedring? Forskningsprosjektet *Elevsamtalen* har til hensikt og forbedre allerede eksisterende praksis. Som beskrevet i kapittel 2.2.1 føler ikke brukerne i et innovasjonsprosjekt alltid at endringsprosessene er en forbedring (Skogen 2004). Det blir da viktig å beskrive/kartlegge hvilke faktorer lærerne følte ikke bidro til deres vekst. I denne undersøkelsen fremhevet lærerne teorikurset og tidsaspektet som viktige faktorer som de følte ikke bidro til forbedring.

#### 4.3.1 Teoriforankring

Kapittel 4.1 viser at det før gjennomføring av kompetanseutviklingskurset var ulik praksis og variasjon i forhold til lærernes erfaring, vektlegging og gjennomføring av elevsamtaler. Lærerne sa de hadde fått liten til ingen faglig kunnskap i sin utdanning om det å snakke med barn og skape gode relasjoner til elevene i en elevsamtale. Praksis viste også store ulikheter i gjennomføring av elevsamtaler (kapittel 4.1.2). Forundersøkelsen viste at lærerne ønsket å endre på disse forholdene og hadde konkrete ønsker om fokusområder (Se kap 4.1.1). På bakgrunn av denne informasjonen ble det utarbeidet et kompendiet hvor elevsamtalens mange muligheter og teori rundt tema ”Kommunikative ferdigheter” ble vektlagt (Lassen 2007). Lærerne mottok også en fagbok ”Rådgivning. Kunsten å hjelpe” (Lassen 2002). Dette

kurset ble gjennomført etter endt undervisningstid for lærerne 2 ettermiddager à 2 timer. Vi fikk følgende tilbakemelding på hvilket utbytte lærerne følte de fikk av teorikurset i forkant av den videobaserte treningen:

*”på en måte bygger forelesninger og trening på hverandre. Men når vi jobber praktisk synes jeg det er vanskelig å se direkte nødvendighet av forelesningen først. Det var nyttig men ikke avgjørende for det vi gjorde etterpå”*

*’både og. Når du holder på med en dag som er ganske full så ble det veldig mye. Du kjente du var tygd og utspyttet. Der følte jeg egentlig at jeg nesten slapp ut luften når jeg kom til kurset. Men sånn er det ofte uansett, men det var en grei innledning for så vidt men jeg må være såpass ærlig at jeg fikk mest ut av det når vi begynte med den praktiske treningen. Men jeg har jo så mye erfaring selv så jeg vet du må ha en teoribase før du kjører det ut i praksis så den er for så vidt grei. Men jeg opplevde det som massivt...’*

*”veldig liten. Jeg følte vi fikk den samme forelesningen to ganger. Når du sitter med jobb oppover ørene så føler jeg at andre forelesning ble veldig bortkastet. Jeg så heller ikke direkte link til det vi skulle gjøre etterpå. Det var for lite konkretisering. Det teoretiske skulle vært trekt mer mot det praktiske. Vi kunne gjort øvingssekvensene like greit uten teorien”*

*”jeg tror ikke man trenger så mye av den teoretiske biten i forkant, så sant den ikke er mye mer rettet inn på hvordan en bruker det. Jeg tror ingen av oss, det er jo litt tøft å si, men jeg tror ingen av oss hadde noe av det fra de forelesningene i tankene, verken når vi gav tilbakemelding eller reflekterte*

Disse lærerne gav uttrykk for at de følte de fikk liten utbytte av teorikurset. Lærerne sa selv i forundersøkelsen at de ønsket kunnskap om egen kommunikasjonskompetanse som omhandler felles rammer for samtalen, og utvikle egne oppmerksomhets- og responsferdigheter for å fremme elevene (kapittel 4.1.1). Funn indikerer at lærerne vurderte dette teoritilfanget som massivt og at de følte teori ikke var relevant for gjennomføring av videotreningen i etterkant. Manglende samsvar mellom teori og praksis var fellesnevneren for flere lærere men to av lærerne mente de hadde stor nytte av forelesningene på forhånd og sa:

*”den hadde jeg stor nytte av. Jeg er glad jeg fikk bok og hefte, det har jeg hatt nytte av allerede”*

*”man har jo klart utbytte, men det ble en del repetisjoner men det er absolutt viktig å ha en forelesning først”*

En lærer nyanserte det ved å si følgende:

*'Det jeg har fått mest igjen er det praktiske, men sånn er det jo når en har en veldig praktisk hverdag. Det teoretiske er jo der, det ligger i bakgrunnen hele tiden men så ser en liksom først og fremst nytteverdien av det som bare går rett inn hverdagen, ikke sant?'*

Disse funnene kan forstås ut fra flere forhold og et forhold er fra motstand mot endring tross kartlegging av lærernes behov og ønsker (Skogen 2004). De praktiske barrierene går på lærernes følelse av at kurset tok deres tid i en hektisk hverdag. Flere lærere så ikke nytteverdien og kurset følte da som bortkastet tid. Det kan også sees på som utrygghet for forandring. Skolen har tradisjon for å kommunisere ved det Dysthe (2001) kaller ”leings- eller overføringsmetaforen” (Ibid. s. 49). Læreren formidler et språklig budskap til eleven som mottar dette budskapet og lagrer det i minnet. Mange ville kalle dette et bilde på en undervisningstradisjon i norsk skole og Säljö (2002) sier at dette er et av undervisningsproblemene i skolen. Denne dialogen stopper opp når læreren avslutter og krever ikke gjensidighet mellom lærer og elev. Kunnskap om dialog krever en annen tilnærming enn denne praksisen og dialogen blir ofte fremhevet som et ideal (Dysthe 2001). Samtidig lever lærerne i en veldig praktisk hverdag og gode verktøy for samtalen blir av lærerne vurdert til den praktiske gjennomgangen. Dette er en viktig tilbakemelding til prosjektansvarlige hvor et ønske var å finne frem til en god mal for elevsamtalen som kunne spres til andre skoler.

#### 4.3.2 Tidsaspektet

Lærerne innehar i dag sammensatte og mangesidige roller. De skal blant annet være kunnskapsformidlere, legge til rette for læring på elevenes premisser, de skal være faglige veivisere også i sosiale relasjoner, de skal være hjelpere, lagledere og er viktige modeller for sine elever. Det alle disse rollene har til felles er at de krever tid, kommunikasjon og grunnleggende kontakt. Som vi kan se under kapittel 4.3.1 trakk lærerne spesielt tidspress frem som en årsak som ikke bidro til forbedring. En av

lærerne beskrev tidspress i forhold til andre oppgaver som avgjørende for nytteverdien:

*”det var jo veldig nyttig å bli presset litt til det for det er jo noe vi ikke har tid til. Så er det jo det med å få tilbakemelding på seg selv og en refleksjon rundt seg selv, det er nyttig. Men det ble også stort spenn mellom at det ble så mange ganger og så mye tid som gikk med. Selv om det er i arbeidstiden forsvinner ikke andre arbeidsoppgaver ”*

En innovasjonsprosess tar tid og i skolen vil andre oppgaver settes til side for å gjennomføre innovasjonen. Tre av lærerne kom med følgende forklaring og forslag til endring:

*’det at det er på slutten av dagen etter undervisning gjør deg sliten, veldig sliten. Men det er litt av kravene som er. Så det ville kostet enormt mye penger å sette av en hel dag. Om vi ikke skulle se på penger skulle jeg ønske det var en hel dag. For når vi hold på med rollespill her så var det greit at vi hadde rollespill, så tok vi 10 -11 min m spill så var det å se gjennom videoen, det var kurant. Så kom veilederen inn med teoretiske forankrede tanker da. Så da er det veldig praktisk. Jeg etterlyser i skolen et opplegg som du mer eller mindre bare kan ta i bruk. Sânt sett synes jeg det var veldig bra, fordi det var verktøy du hadde med en gang”*

*’det burde være mer kompakt, det burde for eksempel kunne vært lagt til planleggingsdager i forkant av skoleåret eller et eller annet sânt hvor du ikke sitter med så mye jobb i hue. Så det er viktig å ha med referansegruppe som kjenner, men kanskje ikke ha så stor gruppe”*

*’jeg skulle ennå mer sett en sammenheng mellom den massive teoretiske gjennomgangen på forhånd og det som kommer etterpå. At jeg følte at jeg var mer avhengig av det om du skjønner? Det er det ene. Det andre er at det er jo ganske krevendes i hvert fall sånn som det er lagt opp her og det tar veldig mye tid, en bør bytte det ut men noe annet, om du skjønner. Ja, jeg tenker at det er en fordel hvis det ikke gjør det for da vil utbytte være bedre. Nettopp fordi man kan bruke mer energi på det selv da. Men når vi bare kom i gang hver gang så hadde vi det veldig gøy”*

*”Elevsamtalen kjemper jo mot alle andre ting man skal ha oppmerksomheten på. Tiden til å gjøre mer av kontaktlæreransvaret, men det går jo rett og slett på hvordan disposisjonene er. Jeg synes, personlig, at det å være lærer er artig, å tenke utvikling, organisert utvikling. Det tenker jeg som veldig positivt i det her, det er sagt at vi skal gjøre det, det blir gjort, det blir gjennomført og satt av tid til det’*



I denne undersøkelsen sees elevsamtalen på som en mulighet til å skape gode relasjoner hvor nøkkelord er lytting, inkludering og enighet står sentralt (Schibbye 2002). Da vil lærernes kommunikasjonskompetanse være sentral. Denne informanten trekker tidsaspektet som en hindring for å fokusere på tema elevsamtalen gjennom kurset. Dette kan sees på som en praktisk barriere og motivasjon kan være med å endre dette (Skogen 2004) Samtidig fremhever han at det å gjennomføre denne innovasjonen handler om prioriteringer og det lar seg gjennomføre. Som en oppsummering virker det som den praktiske gjennomføringen med rollespill og tilbakemelding fra veiledere fremhever lærerne som positiv, praksisnær og et nyttig verktøy. Det de ønsker å endre på er den teoretiske forankringen som de ønsker skal knyttes mer direkte opp til deres praktiske hverdag. De ønsket også at dette kurset ikke kom i tillegg til undervisning og på ettermiddagen. De ønsket egne dager til gjennomføring fordi det ellers blir definert som for slitsomt. Samtidig som lærerne også sier noe om at det var lærerikt.

## 4.4 Konsekvenser for lærerne

I dette kapitlet tar jeg for meg det fjerde og siste forskningsspørsmålet: Hvordan anvender lærerne kunnskap i elevsamtaler tilegnet gjennom kompetanseutviklingsprosjektet. Min antagelse var at lærernes holdninger til elevene og kommunikasjonskompetanse vil være spesielt betydningsfulle for å etablere gode relasjoner. Som vi kan se i kapittel 4.2.2 om rollespillets betydning er dette en metode lærerne synes muliggjør det å utvikle relasjons- og kommunikasjonskompetanse. Jeg vil utdype det noe. Det som kom frem i analysen var følgende: Relasjonens betydning, Elevsamtalen – elevens tid, Respons- og oppmerksomhetsferdigheter og Muligheter i elevsamtalen.

### 4.4.1 Relasjonens betydning

I forundersøkelsen uttrykte lærerne at de ønsket å få kunnskap om hvordan de kan styrke elevene til å se egne muligheter og ansvarliggjøre dem i forhold til egen læring

(kapittel 4.1). De ønsket også kunnskap om blant annet hvordan de kan få frem elevenes potensialer og ferdigheter, få i gang interaksjon og legge til rette for møte (Ibid.). Dette er hva de seks lærerne fortalte på spørsmål om hva de synes var det viktigste i elevsamtalen etter kompetanseutviklingskurset?

*”å skape tillitsforhold til elevene. Toleranse til en viss grad, sette grenser og selvfølgelig høre elevene”*

*”Jeg prøver å møte dem veldig åpent, at jeg ikke forventer meg en type svar eller tilbakemelding. Jeg prøver å ikke la meg overraske, at jeg ikke skal bli for vurderende. At det virker som jeg tenker at et svar ikke er bedre enn et annet. At jeg prøver å bekrefte den de er eller det de kommer med. ”*

*”Jeg synes det er viktig at elevene kommer med sitt. Det er elevenes samtale og ikke min fortelling på hvordan jeg synes det er. De må føle at de blir tatt på alvor”*

*”Det er viktig at elevene skal føle seg trygge i den settingen og at de oppfatter at de er på litt samme nivå. At det ikke er slik ovenfra og ned holdning fra læreren, for da tror jeg eleven blir mer forsiktig, stille og ikke kommer med det de har behov for å si. Være vennlig, positiv innstilling og vise at en bryr seg selvfølgelig”*

*”jeg synes kanskje respekt er det første jeg tenker på. Det å ha respekt for det elevene har med seg inn i elevsamtalen. Respekt for deres tanker, følelser, spørsmål og problemstillinger. At jeg ikke har alle svarene. Empati er en annen viktig holdning”*

*”først og fremst det å skape en trygg atmosfære som kan føre til at eleven kan være ærlig og vi kan bygge opp tilliten. Så er det å komme ut av situasjoner med kun spørsmål – svar. Det er kjempevanskelig. Det blir lett til at læreren tar styringen, spør og lager agendaen. Et ønske er at eleven har satt sin dagsorden, det er et mål å la eleven få ha mest mulig innvirkning”*

Lærerne nevner her viktige holdninger som åpenhet, tillit, bekreftelse respekt, empati, likeverdighet og trygghet. Dette er begreper som jeg finner igjen i dialektisk relasjonsteori og kommunikasjonsteori og som i en elevsamtale kan bidra til å styrke relasjonen mellom lærer og elev. Dette indikerer at lærerne har tilegnet seg kunnskap om hvordan de skal møte elevene og få frem deres potensial. Lærerne trakk blant annet trakk frem det å møte elevene med en holdning basert på tillit. Webster-Stratton (2005) skriver at enhver god relasjon er avhengig av tillit. Den forutsetter involvering og at vi tør å stole på hverandre (Limstrand 2006). Den kjennetegnes også ved at en

må tørre være personlig å gi noe av seg selv (Kristiansen 2004). En annen holdning er empati som handler om at læreren kan leve seg inn i elevenes følelsesverden og samtidig skille mellom egne og elevens følelser (Kinge 2006). Lærerne har tilegnet seg forståelse av at det ikke er deres følelser som er utgangspunkt for samtalen men elevenes (Kinge 2006). De trekker også frem likeverdighet eller jevnbyrdighet som et mål for å fremme lærer-elev relasjonen og tre lærere nyanserte det ved å si:

*”Man er en voksen og et barn og da er man forskjellig, vi er ikke likestilt i utgangspunktet. Det er sånn at jeg er den sterke, prøver å jevne det ut slik at de kan komme med tilbakemeldinger og tørre å si sin vurdering av en situasjon. Men ansvaret ligger hos meg da, som voksen”*

*”Jeg håper jeg skal påvirke eleven og samtalen positivt ved at de blir møtt med respekt og empati slik at de kan åpne seg. Det er jeg helt sikker på er veldig utfordrende fordi vi uansett har et lærer – elev forhold. Vi kan allikevel skape en tillit som gjør at de vet de kan komme til meg i gangene, i klasserom ikke kun i elevsamtalen”*

*”En samtale påvirkes alltid av de som er med, men som lærer og øvrighetsperson påvirker læreren mest fordi han har satt kriteriene. Selve elevsamtalekonseptet er det noe voksent ved, noe som gjør at eleven ikke er i en naturlig setting. Jeg som lærer har stor påvirkning og påvirker i måter jeg opptrer på. Vi har vel en vei å gå for å legge det ennå mer på elevenes premisser”*

Lærerne påpekte her den maktdimensjonen som også kan være tilstede i relasjonen mellom lærer og elev. Målet er å skape en størst mulig jevnbyrdighet mellom aktørene i en dialog. Samtidig vil det alltid være et ”ikke likevektsforhold” hvor læreren er den voksne med mest kunnskap og ansvar for denne samtalen (Limstrand 2006). Som denne læreren beskriver det har selve konseptet elevsamtalen noe voksent preg over seg. Hvordan lærerne møter eleven og stiller seg til rådighet uten å manipulere er med å forme utfallet av samtalen (Ibid.). Det å lytte fremhevet også fire lærerne som viktig for å skape en dialog:

*”Det varierer hvor mye spørsmål man stiller og jeg tenker på at jeg må gi elevene tid til å snakke eller tid til å tenke og at det er viktig å lytte og være åpen. Være åpen for det de har lyst å snakke om”*

*”Jeg merker nå når vi hadde elevsamtaler etter kompetansehevingskurset at jeg i mye større grad gav elevene tid og bare lot det være stille. Var ikke så*

*opptatt av den verbale ordvekslingen. Kanskje snakke minst mulig selv og lytte mest?”*

*”det å lytte og være tilstede og ta tak i det eleven sier når man stiller spørsmål. Prøve å sette i gang refleksjoner hos elevene ved å gi de litt utfordringer i spørsmålene og ansvarliggjøre elevene”*

*”Det er utfordrendes det der med å lytte, for noen elever er veldig tause. Og det tar ofte noen runder før en kjenner elevene og at de faktisk sier noe uten at en må presse det ut av dem”*

Både innen rådgivningsteori (Lassen 2002) og dialektisk relasjonsteori (Schibbye 2002) fremheves blant annet lytting som spesielt viktig i en anerkjennende relasjon. Å lytte handler om å lytte uten forutinntatte holdninger (Schibbye 2002). Lærerne gav i større grad elevene tid til å selv å reflektere og at de tidligere ikke hadde turt å la det være stille. De hadde tidligere en opplevelse av at de måtte styre samtalen og var opptatt av å ta vare på egne følelser. Ved å bli oppmerksomme på at eleven trenger tid til å reflektere (Schibbye 2002) og selv lære seg å ”tåle taushet” viser de at de tar elevene på alvor og eleven får selv eie sin historie. Svare (2004) skriver at et hinder for dialogen er at man blir så opptatt av å snakke selv at en ikke har tid til å lytte. Det å tåle stillheten trakk de fleste lærere frem som en grunnleggende forandring ved å delta i kompetansekurset. Denne kunnskapen hadde de tatt med seg da de gjennomførte sine ½ årlige elevsamtaler.

#### **4.4.2 Elevsamtalen - elevens tid**

Lærerne ble spurt om hva de ble bevisst på etter kurset og i gjennomføring av elevsamtaler og svarte følgende:

*”jeg er blitt mer bevisst på å gi elevene mer tid til å tenke. La det være rom for stillhet og kanskje si noe først om hvordan jeg opplever situasjoner for øyeblikket, Det kan være med på å at elevene snakker litt mer”*

*”å ikke snakke så mye selv, å tørre å la det være stille. Å gi hver elev konkrete utfordringer de kan ta tak i og gi dem ansvaret for de endringer som må skje. At det ikke er meg som lærer som skal ordne opp”*

*”kanskje enda mer bevisst på å la elevene komme til ordet. Som lærer er man litt redd for stillhet. Elevene sier jo ikke noe og da må jeg holde det i gang. Men det er faktisk elevens tid til å tenke gjennom spørsmålene de får”*

*”jeg tror det har gjort oss tryggere, sikkert på mange måter, på hvordan man formulerer ting, språket i seg selv, det er man kanskje ikke bevisst på mange ganger. Små ting i språket kan gjøre en stor forskjell. Hvordan spørsmålene oppfattes, tonefall og stemmen er med å påvirke samtalen”*

Mye av det som her siteres er nevnt i de foregående kapitlene. Lærerne trekker frem relasjonens betydning og økt bevissthet om egen kommunikasjon i form av ulike respons- og oppmerksomhetsferdigheter. Det som også har vært gjennomgående er lærernes økende bevissthet i forhold til at dette er elevenes tid, det er de som skal tenke og reflektere. De virker også mer bevisst på egen rolle i elevsamtalen og hvordan de som lærere påvirker denne relasjonen. En av lærerne nevner spesielt at hun er blitt bevisst på å at elevsamtalen er elevenes stund;

*”Det viktigst er at jeg nå tør å la det være stille, det har jeg prøvd å oppleve at ingen døde og ingen besvimte... En annen ting er at dette er elevens stund og la dem komme med sine ting. Jeg blir lett ivrig og kan overstyre. Gi eleven tillit til egne vurderinger. Også å repetere og oppsummere underveis for å hjelpe eleven å høre hva de sa”*

Dialektisk relasjonsteori legger vekt på et subjekt – subjekt syn hvor det å ta den andres perspektiv er sentral. (Schibbye 2002). Funn indikerer at lærerne er mer bevisst at dette er elevenes tid. Mennesket kan ikke forstås uten den relasjonen de har med seg i samhandling med andre og å ta den andres perspektiv er sentralt for å kunne skape en felles forståelse mellom lærer og elev (Schibbye 2002, Stern 2004). Elevens følelser, opplevelser og intensjoner deles med læreren i ønske om å skape felles forståelse (Schibbye 2002). Motsatsen er å gi råd og kun være opptatt av å formidle resultater og konklusjoner noe som vi kan finne igjen i vår skolekultur (Breilid 2007). Denne monologiske samtalen er i motsetning til dialog preget av lite gjensidighet og stopper opp når læreren avslutter (Kristiansen 2002). Følelse av mestring er et annet aspekt som trekkes frem og Bandura (1997) skriver at self-efficacy er troen på seg selv og egne muligheter/krefter. Et annet indikasjon er at lærerne gjennom å delta i kompetanseutviklingskurset ble bevist elevenes egne roller som sentral i læringsprosessen og har økt troen på seg selv og egne krefter i

elevsamtalen. Denne læreren nevner det flere lærere tidligere har uttalt, at de nå tør å la det være stille. Elevsamtalen fordrer en annen tilnærming og de kan gå ut av rollen som leder. Læreren påpeker at dette er elevenes tid og dette igjen kan styrke elevenes self-efficacy. De oppfatningene en elev har om hvordan elevsamtalen gjennomføres baseres på elevens tidligere erfaringer (Skaalvik & Skaalvik 2005). Har elevsamtalen bestått av en monologisk dialog gir dette eleven få sjanser til å uttrykke seg verbalt (Dysthe 2002). Blir derimot eleven møtt med forståelsen av at dette er elevens tid hvor læreren lytter og viser at forståelse og mening oppstår i et samspill mellom lærer og elev og fra elev til lærer vil mulighetene for dialog (Ibid.) og self-efficacy øke.

#### 4.4.3 Respons- og oppmerksomhetsferdigheter

Det å skape en god dialog fordrer kommunikasjon (Dysthe 1996). Prosjektet hadde blant annet som mål å oppdatere lærerne på deres kommunikasjonskompetanse. Tre av lærerne nevner spesifikt økt bevissthet i forhold til non-verbal kommunikasjon. De nevner økt bevissthet i forhold til hvordan kroppsspråket kan være med på å forme interaksjonen mellom lærer og elev. Lærerne formidler hvordan de har overført erfaringer til elevsamtalen og sier:

*”Jeg er en person med tydelig kroppsspråk på godt og vondt. Elevene vet det er mye glede, spøk og humor men også at det er dårlige dager. Jeg prøver å dempe kroppsspråket mitt i elevsamtalen. Jeg prøver å la det jeg sier være det som teller og ikke det at jeg bruker mye mimikk”*

*”jeg er veldig opptatt av hvordan jeg bruker hendene, hvordan jeg bruker kropp, ansikt”.*

*”jeg har tidligere vært lite bevisst det egentlig, har ikke tenkt på det rett og slett, men nå har jeg fått noen veldig gode konkrete tips og råd jeg kan ta med meg. Likeverd, skape en trygg atmosfære, være vennlig og positivt innstilt og vise at man bryr seg”*

Kommunikasjonsteorier viser til at om det ikke er samsvar mellom det verbale og det non-verbale er det sistnevnte en forholder seg til noe lærerne i dette kurset virker å bli mer bevisst. Lærerne gav også uttrykk for at de gjennom deltakelse i kompetanse-

utviklingskurset hadde fått økt bevissthet rundt ferdigheter de kunne benytte for å styrke relasjonen i samtale med elevene:

*”jeg ønsker å snakke rolig og tydelig i mitt verbale språk. Jeg prøver å gjenta, oppsummere litt det eleven sier for å sjekke at jeg har forstått riktig. Det gir eleven mulighet til å si ”det var ikke helt det jeg mente”*

*”jeg spør, hvem er denne eleven, hva gjør han/hun og tar utgangspunkt i det eleven interesserer seg for. For å gjøre situasjonen mer dus. Begynne et sted som trigger litt og starte en samtale der”*

Alle lærerne fremhevet tilegnelse av konkrete oppmerksomhets- og responsferdigheter som har styrket dem i dialogen med elevene. Speiling av elevens følelse og mening er en konkret ferdighet som kan øke bekreftelsen på at lærer og elev snakker samme språk (Lassen 2002). Jeg ba også lærerne reflektere rundt hvordan de påvirket dialogen i elevsamtalen. En lærer beskrev det som er representativt for flere:

*”Det er så veldig, veldig viktig. Mitt humør, om jeg er trøtt påvirker, så det ikke blir noen bra samtale. Det vi bærer med oss begge to, om hverandre påvirker den praten vi får. Så da blir det viktig at en med elever en har hatt kontroverser med er åpen, fordi det ikke er alle samtaler som har et positivt preg”*

Lærerne fremhever her at de påvirker og påvirkes i relasjoner til andre mennesker. Lærere har gode og dårlige dager og opptrer ikke som nøytral observatør. Det vi har med oss fra vår bakgrunn, erfaringer, følelser og situasjon vil være med å forme det vi ser og forstår (Rommetveit 1972).

#### **4.4.4 Muligheter i elevsamtalen**

Elevsamtalen er kun forskriftsfestet i den videregående skole. Det har allikevel vært vanlig praksis å gjennomføre elevsamtaler i grunnskolen (Bjørnsrud & Nilsen 2008). Opplæringslova §3-4a har bidratt til å legitimere at lærere jevnlig skal ha dialog med elevene (kapittel 2.2.2). Det er også et skille mellom vurdering med karakterer og faglige kompetanse og vurdering i form av dialog. Dysthe (2001), Lund (2004) og Bjørnsrud & Nilsen (2008) sier at lærerne er viktige hjelpere for eleven for å forstå

egne muligheter. Det kan derfor være interessant å høre hvordan lærerne ser på lærerens muligheter i elevsamtalen;

*”jeg tror jeg kommer til å ta de samtalene mer på alvor, jeg har fått inntrykk av hvor viktig det er å ”se” elevene som de er veldig opptatt av her på skolen. Å få til en god samtale, hvor man forbereder seg og virkelig prøver å se eleven. Jeg tror det er viktig å komme med mye positivt.. Begynne med positive ting også kanskje til slutt å sette noen mål en kan jobbe mot”.*

En viktig bidragsyter til å forstå dialogen er Buber (1996) som påpeker hvor viktig det er å ”se og forstå” elevene. Han beskriver mulighetene i møte og at mennesker i dialogen åpner seg for hverandre (Ibid.). Hvordan lærerne ved å tørre å være nær eleven skaper en nærhet som åpner en annen dimensjon. Han kaller denne dimensjonene eller relasjonen en ”jeg-du relasjon” (kapittel 2.4.2). Fire av lærerne trakk frem følgende som er representativt for flere:

*”Jeg blir jo kjent med eleven på en annen måte da. Man blir tryggere, i alle fall jeg som fersk lærer føler jeg fikk møte eleven på en annen måte og ble tryggere. Elevene tør mer være seg selv og jeg blir tryggere som lærer”*

*”man får fokusert litt mer på hver elev og hver gang jeg har hatt elevsamtaler så tenker jeg at jeg burde hatt det hver måned, men det er vanskelig å få til. Det er så mange som spiller en rolle i klassen, som jeg også er med å forme. Det er fint å ha dem i et forum hvor de kan snakke om ting som egentlig er privat men viktig for skolesituasjonen. ”*

*”samtalene har veldig stor betydning for meg som lærer. For klassene er store, friminuttene korte og det å få snakket med enkeltelever er vanskelig. Bare det å få oppleve eleven på tomannshånd er verdifullt for min kontakt med eleven. Se på såre punkt og hva som er lett og snakke om. Kombinasjonen elevsamtale og utviklingssamtale med foreldre er bra for da får jeg en helhet som er viktig for meg som kontaktlærer”*

*”Jeg tror elevene kan føle seg sett på en god måte. Kanskje de merker bedre når de er alene at vi har lyst å bli kjent med dem. Jeg tenker det er et sted man både kan møte eleven ”hel” og ikke bare gjennom fagene matte, gym... Kan få et helhetsbilde hvordan de har det”*

Mine seks informanter trakk alle frem at de opplevde elevsamtaler som en mulighet til å bli bedre kjent med den enkelte elev. Elevene representerer et mangfold og i en hektisk skolehverdag er det elever som ikke blir sett og hørt. I forundersøkelsen (kapittel 4.1.1) nevnte flere av lærerne spesifikt at de ønsket kunnskap om hvordan de



kan få de stille elevene i tale. Lærerne understreket hvor viktig disse samtalene var spesielt for introverte elever som "blir borte" i en hektisk hverdag.

*"vi har en del flinke, snille, stille jenter og vi får da brukt elevsamtalen til at de ser at vi ser dem. Vi blir også presset til å bruke tid på de som man i klasserommet kanskje ikke gjør fordi det er så mange som roper mer om hjelp"*

*"Det er viktig at vi ser eleven, viser at vi bryr oss og vil dem godt. I en skolehverdag er det lett å forsvinne i mengden. Noen elever er frempå og får mye fokus, mens andre gjemmer seg og blir veldig anonyme. Det skal ikke være sånn men lærerne viser ofte mest oppmerksomhet til eleven som er mest aktive, også i negativ forstand. Det blir bare sånn. For dem som ikke kommer til ordet er det viktig at man viser at man ser dem og gir positive tilbakemeldinger"*

Lærerne ser her mulighet for å bli bedre kjent med elever som de ikke ser og hører i skolehverdagen. Kunnskap om marginaliserte barn viser at lærernes kommunikasjonskompetanse i større grad er med å definere utfallet av samtalene (Lund 2004, Nordahl 2006). En lærer nyanserer elevsamtalen og sa;

*"jeg mener elevsamtalen går inn i hele elevkontakten jeg har. Jeg prøver hver dag å se og prate med elevene. Men å sette av egen tid kun til den eleven er verdifullt. Men så langt føler jeg det ennå er mer potensial i elevsamtalen som ikke er brukt. Det å gå ut i en elevsamtale, ta det litt ut av rammene. Jeg opplever at læreryrket tar fryktelig mye tid"*

Det lærerne her formidler er at elevsamtalen går inn i den generelle elevkontakten og at samtalen fortsatt har mange muligheter og et ennå større potensial for endringer. Lærerne så alle positivt på elevsamtalens mange muligheter. De trakk spesielt frem at de i en travel hverdag fikk mulighet til å bli kjent med og se hver elev.

*"du får kunnskap som danner grunnlag for hvordan du legger opp skolehverdagen. Elevene er kjempeærlige på hvordan de opplever fag, variasjoner og ønsket undervisningsformer. Du får også innblikk i å forstå hvorfor eleven f. eks kommer for sent eller ikke er oppdatert på lekser"*

Et mål med elevsamtalen er tilpasset opplæring og fordrer at lærerne kjenner sine elever godt. Både for å tilrettelegge undervisningen men også bli bedre kjent med den spesielle eleven og få et innblikk i hvordan de også har det utenfor skolen. Lærerne påpeker også at de som lærere blir tryggere ved å kjenne elevene. Flere av lærerne

utrykte usikkerhet rundt elevsamtalens betydning for elevene i en "her-og-nå" setting samtidig som de understreker at de ser det gir elevene en mulighet til medvirkning gjennom å bli sett og å ta opp tema som er viktig for dem. De fire andre lærerne hadde ulik oppfatning av hvordan elevene oppfattet samtalen:

*"Det tror jeg er veldig forskjellig. Noen synes det er kjempeflott, andre føler det er et pliktløp. Det varierer på hvordan de har det. For andre er det forå for å ta opp ting uten andre elever og foreldre og det tror jeg er viktig. Også hjemmeforhold som kan gjøre ting vanskelig for eleven"*

*"Jeg tror det er av stor betydning, selv om de ikke opplever det her og nå. Jeg tror de opplever det litt påtvunget og avhørslignende setting. Kanskje nettopp fordi de er alene, uten venner å alliere seg med og alene med læreren. Det er litt kunstig selv om dette er et kjempeviktig organ for å si fra om det som er greit, ikke greit. Om undervisningen fungerer eller ikke fungerer. Men jeg tror jo egentlig for dem ligger det en sånn følelse av at dette er noe vi må gjennom"*

*"for de som ønsker en veldig privat sfære rundt seg tror jeg det oppleves litt klamt men utfordringen for oss er å gjøre det mindre klamt og vise at vi forstår settingen og at det gir elevene en stor mulighet først og fremst"*

*"det er jeg faktisk veldig usikker på. I forhold til enkeltelever virker det ikke som det har så stor betydning. Enkelte elever føler seg ukomfortable ved å bli tatt ut på eget rom, alene med læreren. Andre synes det er det mest naturlige i verden og enkelte synes det er mer ok at du snakker med dem i klasserommet"*

Lærernes opplevelse av hvor viktig elevsamtalen var for elevene varierte fra liten til av stor betydning. Lærerne møter en uensartet gruppe barn som representerer et mangfold i vårt samfunn. Elevsamtalen ser vi er et viktig redskap for å la elevens stemme bli hørt (Tangen 2008) samtidig ser vi at det også er elevene er forskjellige og trenger ulike måter å bli møtt på. Funn indikerer at lærerne i gjennomføring av elevsamtaler etter kurset er blitt mer bevisst egne holdninger, rolle og ser flere muligheter i elevsamtaler.

## 5. Sammenfatning

Problemstillingen i min undersøkelse omhandler hvilke behov, muligheter og barrierer lærerne opplevde i et kompetanseutviklingsprosjekt relatert til elevsamtalen. Formålet med egen undersøkelsen var å fremskaffe kunnskap om hvordan bevisstgjøring og styrking av lærernes kommunikasjonskompetanse kunne ha betydning for å skape gode relasjoner mellom lærer og elev i elevsamtalen. Min antagelse var at lærernes holdninger til elevene og deres grad av kommunikasjonskompetanse vil være spesielt betydningsfullt for å etablere gode relasjoner. Dette kan igjen legge gode grunnlag for interaksjonen mellom lærer og elev. Spørsmålet blir om gode dialoger kan føre til bedre mulighet for tilpasset opplæring og gi elevene større muligheter til medinnflytelse.

Funn viser at lærerne ikke hadde fått formell kompetanse om samtaler med barn i sin grunnutdanning. Det hadde ikke vært fokus på egen kommunikasjonskompetanse men en lærer påpekte at kommunikasjon er en naturlig del av skolelivet. Den praktiske erfaringer varierte fra få og uformelle samtaler til flere års erfaring ved gjennomføring av elevsamtaler. De seks lærerne hadde få felles rammer og rutiner når det gjaldt forberedelse og gjennomføring av elevsamtalen. De brukte stort sett egenkomponerte skjemaer og hadde ulik praksis på å forberede seg og elevene til elevsamtalene. Lærerne ønsket selv en endring og definerte hva deres behov var i en forundersøkelse (kapittel 4.1). Disse behovene har vært ment å danne en bakgrunnsforståelse for valg av tema i kompetanseutviklingskurset. De viser, som nevnt innledningsvis, behov for felles rammer for samtalen, øke omfanget av elevsamtaler og gå mer i dybden. I tillegg styrke egne kommunikasjonskompetanse for å få i gang interaksjon og fremme elevenes læring.

Funn indikerer at utarbeidelse av kasus før rollespill og gjennomføring av videotreningen (rollespill) så lærerne på som muligheter for å tilegne seg kunnskap om egen relasjons- og kommunikasjonskompetanse. De trakk spesielt frem som positivt at rollespillene var praksisnære og gav dem mulighet til å få kunnskap om det

de synes var utfordrende i egen skolehverdag. De fremhevet rollespillet som viktig for å utvikle ferdigheter og holdninger. Det å øke lærernes kompetanse vil kunne bidra til at lærerne skaper et bedre grunnlag for de gode møtene med elevene (Berkastet & Andersen 2006). Det å bruke rollespill som metode kan være med å synliggjøre egne holdninger og ferdigheter. Lærerne fikk også mulighet til å spille andre roller enn egen lærerrolle noe som kan føre til at lærerne kan få økt forståelse og innsikt i elevens følelser noe som er verdifullt for en lærer og en forutsetning for å ta elevens perspektiv (Schibbye 2002, Kinge 2006). En av lærerne hadde en annen opplevelse av å bli tatt opp på video og dette kan sees på som motstand mot endring. Denne motstanden kan vise seg som barrierer i forhold til hva deltakeren opplever som trygghet versus utrygghet. Dette er ofte knyttet til en persons psyke, deres selvoppfatning og følelse av mestring i tilsvarende situasjoner (Skogen 2004, Skaalvik & Skaalvik 2006).

Et annet funn som kom tydelig frem i analyseprosessen var lærernes positive opplevelse av tilbakemelding fra veileder og reflekterende team. Veilederne skulle ha fokus på å styrke lærerne og denne positive holdninger virket å styrke lærernes følelse av self-efficacy. Lærerne gav uttrykk for at de følte seg ivaretatt i denne situasjonen som av noen lærere ble oppfattet som sårbar. Kollegaene var reflekterende team og funn indikerer at dette var noe lærerne opplevde som positivt. Lærerne trakk også frem styrken i å være et kollegium som støtter hverandre og felles gikk mot et mål. En av lærerne uttrykte at det kunne være vanskelig å være helt ærlig med hverandre i et kollegafelleskap. Det å tørre å være ærlige krever mot til å ha tillit til andre. Denne tilliten forutsetter at vi involverer oss og tør og stole på og respektere hverandre (Schibbye 2002, Limstrand 2006).

Funn indikerer at teoriforankring og tidsaspektet i gjennomføring av kompetanseutviklingskurset ikke bidro til forbedring av egen kommunikasjonskompetanse og muligheter i elevsamtalen. De opplevde at teorikurset var massivt og at de følte teori ikke var relevant for gjennomføring av videotreningen i etterkant. Manglende samsvar mellom teori og praksis var

fellesnevneren for flere lærere. Samtidig opplevde to av lærerne at de fikk mye ut av kurset. En annen faktor lærerne følte ikke bidro til forbedring var tidsaspektet i kompetanseutviklingskurset. Lærerne meldte at kurset var tidkrevende i en ellers travel hverdag samtidig som de har fått mye ved å delta. En innovasjonsprosess tar tid og i skolen vil andre oppgaver måtte settes til side for å gjennomføre innovasjonen. Dette kan sees på som en praktisk barriere (Skogen 2004) og krever at det jobbes blant annet med brukernes motivasjon. Disse tilbakemeldingene både i forhold til teori og tid peker allikevel på at det praktiske aspektet ved kompetanseutviklingskurset som når, hvor og innhold er viktig å diskutere.

Hvilke konsekvenser får ny kunnskap for elevsamtalen. Hva fremhever de som sentral for å styrke relasjonen mellom seg og elevene? I forundersøkelsen uttrykte lærerne at de ønsket å få kunnskap om hvordan de kan styrke elevene til å se muligheter og ansvarliggjøre dem i forhold til egen læring (kapittel 4.1). De ønsket også kunnskap om blant annet hvordan de kan få frem elevenes potensialer og ferdigheter, få i gang interaksjon og legge til rette for møte (Ibid.). Funn indikerer at lærerne i større grad legger vekt på sentrale holdninger som åpenhet, tillit, bekreftelse respekt, empati, likeverdighet og trygghet når de nå møter elevene i elevsamtalen. Dette er begreper som jeg finner igjen i dialektisk relasjonsteori og kommunikasjonsteori og som i en elevsamtale kan bidra til å styrke relasjonen mellom lærer og elev. Dette indikerer at lærerne har tilegnet seg kunnskap om hvordan de skal møte elevene og få frem deres potensial. Både rådgivningsteorier (Lassen 2002) og dialektisk relasjonsteori (Schibbye 2002) fremhever blant annet lytting som spesielt viktig i en anerkjennende relasjon. Å lytte handler om å lytte uten forutinntatte holdninger (Schibbye 2002). Lærerne gav i større grad elevene tid til å selv å reflektere og at de tidligere ikke hadde turt å la det være stille. De hadde tidligere en opplevelse av at de måtte styre samtalen og var opptatt av å ta vare på egne følelser. Ved å bli oppmerksomme på at eleven trenger tid til å reflektere (Schibbye 2002) og selv lære seg å "tåle taushet" viser de at de tar elevene på alvor og eleven får selv eie sin historie.

Det som også har vært gjennomgående er lærernes økende bevissthet i forhold til at elevsamtalen er elevenes tid, det er de som skal tenke og reflektere. Lærerne virker også mer bevisst på egen rolle i elevsamtalen og hvordan de som lærere påvirker denne relasjonen. Funn indikerer at lærerne er mer bevisst at dette er elevenes tid. Mennesket kan ikke forstås uten den relasjonen de har med seg i samhandling med andre og å ta den andres perspektiv er sentralt for å kunne skape en felles forståelse mellom lærer og elev (Schibbye 2002, Stern 2004). Elevens følelser, opplevelser og intensjoner deles med læreren i ønske om å skape felles forståelse (Schibbye 2002). Lærerne gav også uttrykk for at de gjennom deltakelse i kompetanseutviklingskurset hadde fått økt bevissthet rundt egne respons- og oppmerksomhetsferdigheter som var sentral for å styrke relasjonen i samtale med elevene (Lassen 2002).

Mine seks informanter trakk alle frem at de opplevde elevsamtaler som en mulighet til å bli bedre kjent med den enkelte elev. Elevene representerer et mangfold og i en hektisk skolehverdag er det elever som ikke blir sett og hørt. I forundersøkelsen (kapittel 4.1.1) nevnte flere av lærerne spesifikt at de ønsket kunnskap om hvordan de kan få de stille elevene i tale. Funn viser at lærerne i større grad har økt egen bevisstheten og ser hvor viktig det er å ”se og forstå elevene”.

## 5.1 Kritiske tanker om eget design

Dette har vært en spennende og utfordrende prosess. I denne prosessen har konsekvensene av mine valg av teori, metode og hvordan jeg valgte å presentere funn knyttet til de tema som fremkom i undersøkelsen. Jeg har derfor gjort noen refleksjoner underveis i prosessen: Jeg har foretatt noen begrensninger i teori men også empiri. Blant annet var intensjonen å knytte lærernes refleksjoner til tilpasset opplæring. På bakgrunn av oppgavens omfang måtte jeg i stor grad velge dette bort. En annen refleksjon er at jeg kunne brukt flere innfalsvinkler for å belyse funn.

I min forskningsdesign valgte jeg semistrukturert intervju som metode og utarbeidet en intervjuguide. Jeg ser i ettertid at denne kunne vært mer åpen. Selv om jeg

---

bestrebet å være åpen for det som kom la denne intervjuguiden mange føringer for senere valg av teori og drøfting. Under arbeidet med å kode materialet tenkte jeg i utgangspunktet at seks informanter er overkommelig for manuell koding. Dette mener jeg fortsatt, men jeg ser samtidig at dataprogrammet NVivo hadde kunne vært med på å lette prosessen og raskere skape en oversikt. Jeg brukte i stedet ekstra tid for å bli godt kjent med materialet.

Dette er en undersøkelse er en del av et større forskningsprosjekt. Å ha klare skiller mellom eget og forskningsprosjektets design håper jeg fremkommer i undersøkelsens fremstilling. Jeg ønsket å bruke forundersøkelsen for å danne et helhetsbilde i oppgaven. En annen refleksjon er at denne med fordel blitt utnyttet bedre og knyttet opp til hvert forskningsspørsmål.

## 5.2 Veien videre

Det å møte samfunnets mangfold og krav om endringer blir lærernes utfordring og muligheter når de skal vurdere elevens forutsetninger, tilpasse undervisning og ha innblikk i den enkeltes læringsprosesser. For lærerne handler dette blant annet om å være bevisst sin rolle som samtalepartner og skape en kultur hvor de kan veilede, motivere og diskutere med sine elever. Dette fordrer at lærerne er den faglig kompetente, men også bevissthet om egne holdninger og kommunikasjonskompetanse for å skape gode elev – lærer relasjoner. Forskning viser at gode relasjoner kan skapes gjennom dialog og på den måten være med å styrke elevenes medinnflytelse og mestring i skolehverdagen. Elevsamtalen kan da være et viktig redskap for å la elevenes stemme bli hørt (Tangen 2008).

Gjennom Opplæringsloven § 3-4 a er det satt økt fokus på dialogen i skolen. Denne endringen er med på å legitimere dialogen mellom elev og lærer, og viser at læreren jevnlig skal ha samtale med eleven. Det er et skille mellom vurdering i form av karakterer av elevens faglige kompetanse (Opplæringslova § 3-4) og vurdering i form

av dialog om ”anna utvikling”. Elevsamtalen kan da være en møteplass hvor nøkkelord som medbestemmelse og formidling av positive opplevelser er sentrale.

Elevsamtalen og dennes muligheter er også satt på dagsorden ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. ). Flere pågående prosjekter omhandler ulike sider ved elevsamtalen hvor både eleven og lærerens perspektiver er representert. Resultater fra ulike for- og etter undersøkelser, samt undersøkelse av videotreningen og spørreundersøkelser arbeides det nå med ved ISP (Breilid, Lassen & Sørensen 2007-2009, Tangen ). Forskningsprosjektet min undersøkelse er tilknyttet til er ment å avslutte i løpet av 2009. Min undersøkelse som kan sees på som en del av en innovasjonstilnærming styrker teorier om at bevisstgjøring og styrking av lærenes kommunikasjonskompetanse kan ha betydning for å skape gode relasjoner mellom lærer og elev i elevsamtalen. Det blir interessant å se om forskningsprosjektet kan finne frem til en god mal for kompetanseutvikling som kan spres til andre skoler.



---

## Kildeliste

- Arneberg, P, Kjærre JH, Overland, B (red) 2004, *Samtalen i skolen*, N.W. Damm & Sønn, Oslo
- Bachmann, K & Haug, P 2006, *Forskning om tilpasset opplæring*, Forskningsrapport nr. 62, Høgskolen i Volda, Volda
- Bae, B 2004, *Dialoger mellom førskolelærer og barn*, HiO-rapport, nr. 25
- Bandura A, 1997, Self-efficacy, *The Exercise of control*, W. Freeman & Company, New York
- Befring, E 2002, *Forskningsmetode med etikk og statistikk*, Det Norske Forlag, Oslo.
- Befring, E 2004, *Skolen for barnets beste*, Det Norske Samlaget, Oslo.
- Bergkastet, I & Andersen, S 2006, *Læreren – lagleder og veiviser*, Pedlex, Oslo.
- Bjørnsrud, H & Nilsen, S (red) 2008, *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo
- Breilid, N 2007, (Doktorgradsarbeid), *Ungdom og læringserfaringer, en surveystudium i ungdomslæringserfaringer på ulike arenaer*, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Breilid, N, Lassen, L & Sørensen PM 2007-2009, Prosjektansvarlige ”*Elevsamtalen*”, Upublisert, ISPS, Oslo
- Brodal, I 2006, *Positiv psykologi*, Fagbokforlaget, Oslo.
- Bråten, I (red) 2002, *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo
- Buber, M 1993, *Dialogens våsen*, Dialis Forlåg AB, 1993, Ludvika

- Buber, M 1996, *Jeg og du*, J.W. Cappelens Forlag A.S., Oslo
- Buli-Holmberg, JB 2007, *Tilpasset opplæring og lærerstiler*, avlest 28.11.08,  
[www.uv.uio.no/aktuelt/temp/FPDHolmberg.ppt](http://www.uv.uio.no/aktuelt/temp/FPDHolmberg.ppt)
- Dalen, M 2004, *Intervju som forskningsmetode, en kvalitativ tilnærming*, Universitetsforlaget, Oslo
- Damsgaard, H.L, 2003, *Med åpne øyen. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med Problematferd*, Cappelens Forlag as, Oslo
- Damsgaard, H.L, 2007, *Når hver time teller, muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- Dysthe, O (red) 1996, *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo
- Dysthe, O (red) 2001, *Dialog Samspel og Læring*, Abstrakt Forlag AS, Oslo, s. 48
- Fog, J 2004, *Med samtalen som utgangspunkt*, Akademisk forlag, København
- Fremmedordbok, 2005, *Blå ordbok*, Kunnskapsforlaget ANS, Oslo
- Fuglesth, K 2006, Vitenskapsteori og hermeneutikk I: Fuglesth, K & Skogen, K 2006, *Masteroppgave i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Design og metode, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo s 256 – 271
- Gamst, TK & Langballe Å 2004, *Barn som vitner*, Rotanor, Skien.
- Gamst, TK & Langballe Å 2006, *Samtaler med små barn i saker etter barneloven*, Artikkelsamling, Barne og Likestillingsdepartementet, Oslo.
- Haug, P, 2003, *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Norges Forskningsråd, Oslo
- Holter, H, Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning I: Holter, H &

- 
- Kalleberg, R (red), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, Universitetsforlaget, Oslo s 9 – 25
- Holter, H & Kalleberg, R (Red) 1996, *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, Universitetsforlaget, Oslo
- Igland, MA & Dysthe, O 2001, Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori, I: Dysthe, O (red), *Dialog, Samspel og læring*, Abstrakt forlag AS, Oslo s 73 – 89
- ISP, 2006, avlest 24.04.09  
([www.isp.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/risiko/index.html](http://www.isp.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/risiko/index.html)).
- Järvinen, M & Mic-Meyer N, 2005, *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*, HansReitzels Forlag København
- Johannessen, E, Kokkersvold, E, Vedeler L 2001, *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo
- Kinge, E 2006, *Barnesamtaler*, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo
- Kristiansen, A 2004, ”Tillit – hva betyr det for samtalen?”, I: Arneberg, P Kjærre, JH og Overland, B (red), *Samtalen i skolen*, N.W.Damm & Sønn, s. 31 – 42
- Kruuse, E, 2007, *Kvalitative forskningsmetoder – i psykologi og beslægtede fag*, 6 utgave, Psykologisk forlag A/S, København
- Kunnskapsdepartementet 2006, (K06), *Læringsplanverket for Kunnskapsløftet*, Utdanningsdirektoratet, Oslo. Avlest 03.11.07, og 04.05.09  
[www.utdanningsdirektoratet.no/lk06](http://www.utdanningsdirektoratet.no/lk06)
- Kvale, S 1997, *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal Akademiske, Oslo
- Kvale, S 2007, E, , I: Kruuse, *Kvalitative forskningsmetoder – i psykologi og*

- beslægtede fag*, Psykologisk forlag A/S, København s. 131 - 190
- Lassen, L 2002, *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*, Universitetsforlaget, Oslo
- Lassen, L 2007, *Kommunikative ferdigheter. Utfordringer og muligheter ved elevsamtalen*, Upublisert, ISPS, Oslo
- Limstrand, K.M & Sjøbakken, O 2004, *Elevsamtalen i demokratiets ånd I: Arneberg, P (red) Samtalen i skolen*, Damm, Oslo s. 115 - 148
- Limstrand, K.M 2006, *Elevsamtalen. En kilde til danning og vekst*, Fagbokforlaget, Bergen
- Lund, T 2004, *Innføring i forskningsmetodologi*, AITAS e-dit, Oslo.
- Lund, I 2004, *Hun sitter jo bare der*, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen
- Maxwell, J.A 1992, *Understanding and Validity in Qualitative Research*, I: *Spesialpedagogikk 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk.* , 2007, Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelig fakultet. Oslo. s 25-48.
- NESH, avlest 03.11 2007  
<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/samfunn>
- Nordahl, T 2002, *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*, Universitetsforlaget, Oslo
- Nordahl, T Sørli MA, Manger T, Tveit Anne 2005, *Atferdsproblemer blant barn og unge, Teoretisk og praktiske tilnærminger*, Fagbokutvalget, Bergen
- Opplæringsloven, LOVDATA, avlest, 03.11 2007,  
<http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>
- Forskrift til Opplæringsloven 01.08.2007, avlest 08.02.2008  
<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html>

- 
- Rogers, C, 1951, *Client-centered therapy*, Houghton Mifflin Company, Boston
- Rommetveit, R 1972, *Språk, tanke og kommunikasjon*, Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistik, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo
- Säljö, R 2002, ”Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper, i Bråten, I (red), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*, J.W. Cappelens Forlag a.s, Oslo s 31 - 57
- Shibbye, AL 2002, *En dialektisk relasjonsforståelse*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Silvermann, 2001, *Interpreting Qualitative Data, Methods for analyzing, Test, Talk and interaction*, SAGA, London
- Skaalvik, E.M & Skaalvik, S 2005, *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*, Universitetsforlaget, Oslo
- Skogen, K & Sørli, M.A 1992, *Innføring i innovasjonsarbeid*, Universitetsforlaget, Oslo
- Skogen, K 2004, *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*, Universitetsforlaget, Oslo, s. 54-56
- Stern, D 2004, *The Present Moments In Psychotherapy and Everyday Life*, W.W. Norton & Company, New York
- Stortingsmelding 11 (2008 – 2009), om lærerrollen og utdanning... avlest 09.05.09  
<http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf>
- Stortingsmelding 16 (2006 – 2007), ... og ingen stod igjen.
- Stortingsmelding 30 (2003 – 2004), Kultur for læring
- Svare, H 2006, *Den gode samtalen. Kunsten og skape dialog*, Pax Forlag, Valdres
- Tangen, R 1998, *Skolelivskvalitet på særvilkår. Elever og foreldre i møte med videregående skoler*. Avhandling til dr.philos-graden, ISP, Universitetet, Oslo

- Tangen, R, 2008, *Listening to children`s voices in educational research: some theoretical and methodological problems*. European Journal of Special Needs Education. Vol. 23, Issue 2, 2008, s. 157-166
- Tetchner, SV, 2001, *Utviklingspsykologi*” i barne- og ungdomsalderen, Gyldendal Akademiske, Oslo
- Ulleberg, I 2004, *Kommunikasjon og Veiledning*, Universitetsforlaget, Oslo
- Vedeler, L 2000, *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. En innføring i bruk av metoder, Gyldendal Akademiske, Oslo
- Vygotsky, L.S. 1978, *Mind in Society*, Harvard University Press Cambridge, England
- Vygotskij, L.S. 2001, *Tenkning og tale*, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo
- Webster-Stratton, C 2005, *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*, Gyldendal Akademiske, Oslo. University Press, England
- Wormnæs, O 1987, *Vitenskapsfilosofi*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo
- Wormnes, O 2006, Om forståelse, tolkning og hermeneutikk, I kopisamling Spesialpedagogikk 4010, *Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*, Universitetet i Oslo s.

## Vedlegg 1, samtykkeerklæring

**Samtykkeerklæring**

**Bekkestua, 25.03.08**

Bakgrunn og formål:

XXXXXXXXXX skole og forskere ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo har etablert et forsknings- og utviklingssamarbeid. Samarbeidet innebærer blant annet en intervensjon som har som mål å oppdatere skolens lærere når det gjelder kommunikasjonskompetanse. I tilknytning til denne intervensjonen deltar lærerne i prosjektet *Elevsamtalen* hvor målet er å utvikle lærerens kompetanse gjennom deltakelse i et kompetansehevingskurs. Dette kurset ble gjennomført i januar til mars 2008.

Jeg er masterstudent med Institutt for spesialpedagogikk og skriver min masteroppgave om *Elevsamtalen* i skolen. I den forbindelse ønsker jeg å intervju lærere ved skolen som har deltatt i kompetansehevingskurset. Formålet med min masteroppgave er å undersøke hvordan bevisstgjøring og styrking av lærernes holdning og kommunikative kunnskap anvendt i elevsamtalen kan ha betydning for elevenes læring og personlige utvikling. Min veileder er Nils Breilid.

Deltakernes rettigheter:

Det er frivillig å delta i intervjuet og det er mulig å trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt. Dersom du velger å trekke deg vil det innsamlede materiale bli slettet. Opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Materialet vil under intervjuet bli tatt opp på lydbånd. Det skal videre skrives inn på pc og anonymiseres. Personlige opplysninger knyttet til den enkelte lærer og lydbåndene vil bli slettet etter at de er skrevet av.

Hvis det er noe du lurer på vedrørende prosjektet kan du ringe meg på mobil xxxxxxxx eller sende mail til xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

På forhånd tusen takk.

Vennlig hilsen

Marit Valte

-----

Jeg stiller meg til disposisjon som informant i prosjektet *Elevsamtalen*. Jeg er kjent med at min identitet vil holdes konfidensiell og anonymiseres i masteroppgaven. Opptaket vil bli slettet ved prosjektets slutt.

Dato.....Underskrift:.....

## Vedlegg 2, intervjuguide

### Intervjuguide

#### 1 Erfaring og tematikk i grunnutdanningen:

Hvilken erfaring har du fra tidligere praksis fått om samtaler med barn?

Hvorvidt ble det lagt vekt på kunnskap (holdning, kommunikasjon) om samtaler med barn i din grunnutdanning?

#### 2 Lærernes rutiner, gjennomføring og vektlegging av samtale med elevene:

Hvordan forbereder du deg til samtale med elevene?

Hvordan gjennomfører du elevsamtalen? (Eventuelt: Hva legger du vekt på i gjennomføring av elevsamtalen? (tid, tidspunkt, struktur, sted, tema))

Hvordan forbereder du elevene til samtale med deg?

Hvilken betydning tror du elevsamtalen kan ha for elevene?

Hvilken betydning tror du elevsamtalen kan ha for deg som lærer?

Hvilken betydning tror du elevsamtalen kan ha for foreldresamarbeid?

#### 3 Lærerens relasjons- og kommunikasjonskompetanse:

Hvilke holdninger hos deg synes viktig i samtale med elevene?

Hvordan tror du dine holdninger kan påvirke elevsamtalen?



---

Hvilke refleksjoner gjør du om din rolle i elevsamtalen? (non-verbal komm., )

Hvilke kommunikasjonskompetanse legger du vekt på i samtale med elevene?

#### **4 Tilpasset opplæring (TPO)**

Hvordan viderefører du kunnskap du får i samtale med elevene? Eventuelt: Hva skal til for at du skal bruke kunnskapen videre?

#### **5 Evaluering av kompetansehevingsprosjektet:**

Hva vil du si var det viktigste du lærte ved å delta i kompetansehevingsprosjektet? (oppf.spm: Er det noe du synes du har blitt mer bevisst på i forhold til samtale med barn?)

Har dette påvirket den måten du gjennomfører elevsamtaler på i dag? før – under – etter)

Hvilken nytte følte du at du hadde av forelesningene tilknyttet kurset?

Hvilken nytte hadde du av egne forberedelser til kasus i videotreningen?

Hvilke nytteverdi hadde du av å delta i rollespillet?

Hvilke nytteverdi hadde du av å være kontaktlærer i rollespillet?

Hvilke nytte hadde du av å være elev i rollespillet?

Hvilke nytte hadde du av å være foreldre i rollespillet)

Hvilke nytte hadde du av å være observatør?

Hvordan synes du det var å få tilbakemelding fra kursholder?

Hvilke nytteverdi hadde du av tilbakemelding fra refleksjonsgruppen?

Hvilken utbytte hadde du av å være i reflekterende gruppe som gav tilbakemeldinger?

Fikk du mest utbytte av å ”spille” de ulike rollene i videotreningen eller gjennom å observere andre?

### **Avslutningsspørsmål**

Hvordan ville et ideelt kompetansehevingskurs sett ut for deg? (Eventuelt: Hva ville du gjort annerledes?)

Hva tror du at du vil ta med deg videre i samtaler med elevene etter dette kompetansehevingskurset?

Er det noe du føler ikke har kommet med, noe du har lyst å tilføye eventuelt endre?

TAKK for at du stilte opp som informant